



Universidad
Externado
de Colombia

CORNISA

Universidad Externado de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación con énfasis Profundización

Aprender a Comprender, un reto en la clase de lenguaje

Presentado Por

Isabel Vargas Guzmán

Dirigido Por

Martha Liliana Jiménez Cardona

Bogotá, D.C., Junio de 2018



TABLA DE CONTENIDO

Resumen Analítico en Educación – RAE.....	6
INTRODUCCIÓN.....	10
1. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	11
1.1 Análisis del contexto institucional.....	11
1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje	12
2 PROBLEMA GENERADOR.....	14
2.1 Problema generador de la intervención.....	14
2.2 Pregunta orientadora de la intervención	14
2.3 Hipótesis de acción	15
2.4 Referentes teóricos.....	15
2.4.1 Comprensión Lectora.....	15
2.4.2 Elementos que intervienen en la comprensión lectora.....	17
2.4.3 Niveles de comprensión lectora.....	18
2.4.4 Didáctica	20
2.4.5 Una breve aproximación a la didáctica de la lengua	21
2.4.6 Proceso de enseñanza - aprendizaje de la comprensión lectora	22
2.4.7 Importancia de la lectura de textos expositivos.....	24
2.4.8 Secuencias didácticas	24
3 RUTA DE ACCIÓN	26
3.1 Objetivos de la intervención	26
3.1.1 Objetivo General	26
3.1.2 Objetivos Específicos.....	26



3.2	Propósitos de la intervención.....	27
3.3	Participantes.....	27
3.4	Estrategia didáctica y metodológica	28
3.5	Planeación de actividades	29
3.5.1	Sesión No. 1.....	29
3.5.2	Sesión No. 2.....	30
3.5.3	Sesión No. 3.....	31
3.5.4	Sesión No. 4.....	31
3.5.5	Sesión No. 5.....	32
3.5.6	Sesión No. 6.....	33
3.5.7	Sesión No. 7.....	33
3.5.8	Sesión No. 8.....	34
3.6	Instrumentos de evaluación de los aprendizajes	34
4	SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓNANÁLISIS Y RESULTADOS	36
4.1	Descripción de la intervención	36
4.2	Reflexión sobre las acciones pedagógicas	39
4.3	Sistematización de la práctica pedagógica.....	42
4.3.1	Nivel Literal	43
4.3.2	Nivel Inferencial.....	45
4.3.3	Nivel Crítico.....	47
4.4	Evaluación de la propuesta de intervención	48
4.5	Conclusiones y recomendaciones	49



4.5.1 Conclusiones	50
4.5.1 Recomendaciones.....	51
5 RECOMENDACIONES	52
5.1 Justificación de la proyección.....	52
5.2 Plan de acción	53
5.3 Cronograma.....	57
REFERENCIAS	62
ANEXOS	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Convenciones.....	38
Tabla 2. Plan de acción.....	48
Tabla 3. Cronograma de proyección.....	53

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultado de prueba 1.....	41
---------------------------------------	----

INDICE DE ANEXOS


Anexo 1 Diseño de intervención	62
Anexo 2 ¿Cómo se escriben las lenguas?	85
Anexo 3 Imágenes de bebidas alcohólicas	87
Anexo 4 El alcohol es una droga	90
Anexo 5 La impresora 3D.....	93



Anexo 6 La Materia	94
Anexo 7 El viento.....	98
Anexo 8 La mensajería instantánea.....	101
Anexo 9 El sida surgió en África.....	102
Anexo 10 Guía de comprensión.....	103
Anexo 11 Los Tuaregs.....	105
Anexo 12 Lista de chequeo	107



RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

	Resumen Analítico en Educación – RAE
	Página 1 de 5

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Aprender a Comprender, un reto en la clase de lenguaje
Autor(a)	Isabel Vargas Guzmán
Director	Martha Liliana Jiménez Cardona
Publicación	Bogotá. Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Lectura, Comprensión lectora, Didáctica de la comprensión lectora, secuencia didáctica, texto expositivo.

2. Descripción
<p>Este documento presenta el proceso de implementación y resultados de la intervención pedagógica en Comprensión lectora en el área de Lenguaje del grado noveno uno de la Institución Educativa Departamental Oreste Sindici de Nilo Cundinamarca, originado a partir del diagnóstico institucional y del área de Lenguaje. El producto de la revisión y análisis de la gestión académica del Proyecto Educativo Institucional (PEI), diferentes resultados de pruebas externas, índice sintético de calidad educativo (ISCE), actas de las jornadas de Hacia la Meta de la Excelencia (HME) y entrevistas aplicadas a diferentes actores de la comunidad educativa, evidenciaron un nivel bajo en la competencia comunicativa lectora y rasgos tradicionalistas en las prácticas pedagógicas. Esta problemática orientó la intervención a partir de la pregunta: ¿Cómo mejorar la competencia de</p>



comprensión e interpretación textual de los estudiantes de grado noveno uno de la IED Oreste Sindici de Nilo? Ante esta la necesidad de mejorar la comprensión lectora, se llevó a cabo el diseño de intervención a través de una secuencia didáctica basada en la lectura de textos expositivos, con la cual se enseñaron estrategias antes, durante y después de lectura. De igual manera, se hizo un seguimiento de la práctica y evaluación de la intervención, se realizó la recolección de datos y el análisis que permitieron comprobar que los procesos de comprensión en los estudiantes mejoraron y que las prácticas pedagógicas sufrieron una transformación significativa que mostró alineación con el modelo pedagógico institucional y las necesidades e intereses de los educandos. Asimismo, presenta una proyección que permita dar continuidad a este proceso no solo desde el aula sino a nivel institucional.

3.Fuentes

Para llevar a cabo este trabajo de grado se tuvieron en cuenta varias fuentes, pero las más reiterativas y que principalmente dirigieron la intervención fueron las siguientes:

Alonso, J. & Mateus, M. (1985). Comprensión Lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/667401.pdf>

de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110029A/19921>

Anaya, J.M., Núñez, M.P. & Rienda, J. (2015). Didáctica de la lengua y la literatura: La comprensión lectora: Aspectos teóricos y didácticos. Madrid: Ediciones Pirámide.

Cassany, D., (2001.). Hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión lectora. Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica.

Lectura y Vida, año 25, n° 2. Recuperado en

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?seque

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2005). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany D. (2006) Tras las Líneas: Sobre la lectura Contemporánea. Barcelona, Madrid: Anagrama.

Cassany D. (2008). Prácticas Letradas Contemporáneas. México. Sevilla Editores S.A.

Cooper, D. (1998). Cómo mejorar la Comprensión lectora. Madrid España: Visor S.A.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Recuperado de

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>



4. Contenidos

El documento contiene cinco capítulos distribuidos así:

1. Contexto Institucional
2. Problema generador
3. Ruta de acción
4. Sistematización de la experiencia de intervención
5. Recomendaciones

5. Metodología

La metodología que permitió la presente intervención fue la investigación acción pedagógica expuesto por Latorre (2008). Además la estrategia metodológica para llevar a cabo la intervención fue una secuencia didáctica, la cual permitió llevar a cabo la intervención y generar en los estudiantes el aprendizaje significativo. En ese sentido, con esta estrategia, no solo se organizaron secuencialmente las actividades para las clases, sino posibilitó resolver el problema detectado dentro del diagnóstico institucional, en lo concerniente específicamente a mejorar las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de grado noveno uno de la IED Oreste Sindici y renovar las prácticas de aula de la docente de lengua castellana. Para ello, se planearon ocho sesiones, en las que se plantearon actividades de aprendizaje estructuradas en tres momentos: exploración, desarrollo y cierre y dentro de estos momentos se realizó la evaluación para detectar los avances y oportunidades de mejora con base en el objetivo principal y los propósitos de aprendizaje.

6. Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica en la intervención del área de Lenguaje con los estudiantes de grado 901 fue pertinente para dar solución a la problemática detectada en el diagnóstico.

La planeación de actividades partiendo de los intereses y problemáticas de los estudiantes, permite que se genere mayor interés y motivación en ellos y por ende que se promueva el aprendizaje significativo.

La planeación y puesta en marcha de una secuencia didáctica permite al docente explorar diferentes alternativas pedagógicas para la enseñanza de sus estudiantes y a su vez la actualización



de conceptos y estudio de la parte disciplinar.

El trabajo de intervención posibilitó un ejercicio constante de reflexión por parte del docente, en cuanto a los procesos educativos que se están llevando a cabo y fortalece su desempeño, lo cual le genera motivación y desafíos frente a los logros obtenidos con sus estudiantes.

El desarrollo de procesos de metacognición con los estudiantes permite que se reflexione sobre lo que se ha aprendido y le da sentido a los procesos de comprensión lectora para el desempeño escolar y para la vida.

Fecha de elaboración del			
Resumen:	15	07	2018



INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es considerada uno de los procesos de mayor relevancia en el contexto escolar, ya que promueve el desarrollo de las competencias y habilidades cognitivas de lenguaje y pensamiento, indispensables para toda actividad humana (Borjas, 2007). Teniendo en cuenta esta importancia, se llevó a cabo la intervención pedagógica con los estudiantes del grado noveno uno de la Institución Educativa Departamental Oreste Sindici del municipio de Nilo Cundinamarca

Este documento está dividido en cinco capítulos. El primero presenta un análisis y diagnóstico del contexto de la Institución. Asimismo, el análisis del área de Lenguaje que sugirió la implementación de acciones pedagógicas de mejoramiento de la competencia comunicativa lectora.

El segundo capítulo, ofrece la fundamentación teórica y didáctica en comprensión lectora que dirigió la investigación a partir del planteamiento del problema detectado.

Posterior a este, el capítulo tercero ofrece la ruta de acción, allí se encuentran los objetivos trazados para la intervención, los propósitos de aprendizaje, los participantes, la estrategia didáctica y metodológica, la planeación de las actividades y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. El cuarto capítulo presenta el análisis de los resultados de la intervención pedagógica y finalmente en el capítulo quinto, se expone la proyección y propuesta de continuidad del proyecto a nivel institucional e individual. También, se dan a conocer las conclusiones que se generaron con base en todo el proceso y que confirman la hipótesis de acción del proyecto.

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

La intervención se desarrolló en la Institución Educativa Departamental I.E.D. Oreste Sindici, ubicada en el casco urbano del municipio de Nilo Cundinamarca. Está conformada por dos sedes urbanas y cuatro sedes rurales, en sus jornadas: diurna (de grado cero a grado undécimo) con modalidad en Gestión Empresarial y sabatina con el programa de educación especial para adultos (ciclos de básica y media) con modalidad académica que se orienta en la sede principal.

1.1 Análisis del contexto institucional

El análisis partió teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional, (PEI) de la I.E.D. Oreste Sindici denominado: “Hacia una educación integral y progresista, compromiso de todos”. Su misión institucional es “desarrollar un programa empresarial con el objetivo de lograr una formación integral de sus educandos en los campos: intelectual, técnico y humano, mejorando así, su calidad de vida, formación en valores y capacidad de liderazgo con proyección hacia el campo laboral” (Institución Educativa Departamental (Oreste Sindici, 2016). Asimismo, el modelo pedagógico para el desarrollo de sus procesos educativos “la Escuela Activa”, plantea un enfoque metodológico del aprendizaje significativo, implementando estrategias de aprendizaje colaborativo, cooperativo y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

A propósito de este modelo pedagógico, Ferriere (1982) afirma que la Escuela Activa propone que la educación conforme a este modelo debe estar centrada en los estudiantes y lejos de contenidos memorizados, lo cual posibilita una formación para vivir en sociedad. De igual manera, Nieto (1989) expone que “la escuela activa busca constantemente oportunidades de trabajo para los alumnos y la paulatina adquisición de hábitos, no sólo de nociones” (p.25). Este



modelo se apoya del aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que este propone que los procesos de enseñanza parten de los conocimientos previos de los educandos y se van relacionando de manera significativa con los nuevos, generando una actitud motivante frente a lo que se aprende (Díaz y Hernández, 2010). De igual forma, esta orientación pedagógica permite la inclusión de estrategias de aprendizaje cooperativo, colaborativo y basado en problemas; permite la interacción entre pares dentro o fuera del aula, maximizando el propio aprendizaje para alcanzar objetivos comunes (Delgado, 2016).

1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje

Dentro del diagnóstico institucional de la IED Oreste Sindici se identificaron diferentes necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje en el área de Lenguaje, tales como la no concordancia de la didáctica de las clases con el modelo pedagógico institucional, toda vez que estos procesos se llevan a cabo de manera independiente por cada docente y con ciertos rasgos de la pedagogía tradicional, tales como el papel del docente como trasmisor predominando el verbalismo y la pasividad.

De igual manera, no se evidenciaron los estándares, las competencias lingüísticas y comunicativas y los procesos de evaluación formativa en la realidad de las aulas. Estos referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional se mostraron en el papel, pero en los procesos de enseñanza- aprendizaje eran ignorados o no hacían parte de las prácticas. En este sentido, se hizo indispensable que los docentes implementarán estrategias pedagógicas que posibilitaran el mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes principalmente en su comprensión lectora, la cual fue la que presentó más bajo desempeño según el análisis de los resultados de las pruebas internas y externas (Saber ICFES, 2015 y 2016).



Desde la perspectiva de los estudiantes, la problemática esencial radicaba en que no eran ejercitados en estrategias de comprensión de lectura. Las prácticas de lectura generalmente se limitaban a abordar obras literarias, lectura en voz alta para corregir errores de pronunciación o lectura silábica y responder preguntas literales o de gramática, a través de una guía de un libro texto, sin evidencia de un acompañamiento del docente quien modelara los ejercicios previamente y realizara un seguimiento a las actividades asignadas a los estudiantes. Al final, la exigencia era la de un producto, el cual era evaluado de manera superficial y no la importancia de un proceso concienzudo que conllevara a un verdadero aprendizaje.

Consecuentemente y de acuerdo a lo manifestado por docentes de las diferentes áreas, los estudiantes no sabían cómo identificar el tema e idea principal de un texto, resumir, organizar las ideas, inferir y proponer críticamente a partir de una lectura y esto mismo se vio reflejado en los resultados académicos de los estudiantes donde se observó un gran número de reprobación escolar y bajos desempeños en todas las áreas.

Así mismo, se pudo observar que los docentes no cuentan con espacios para compartir y reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas que enriquezcan su quehacer, sino que sus reuniones periódicas se limitaban a rendir informes sobre los resultados académicos de los estudiantes, con base en los resúmenes generados por el sistema de información para la gestión escolar (SIGES) de la secretaria de Educación de Cundinamarca sin que se llevará a cabo un análisis del porqué del bajo rendimiento de los educandos para que mediante a la identificación de las causas de los problemas se generaran planes de acción que mitigaran estas problemáticas.

2 PROBLEMA GENERADOR

Con base a los hallazgos en el diagnóstico institucional y del área de lenguaje a continuación se expone el problema generador de la intervención.

2.1 Problema generador de la intervención

El tema de la comprensión lectora se ha convertido en un reto en los procesos de enseñanza – aprendizaje para los docentes de hoy día. El problema radica principalmente en la falta de diseños, estrategias y planes de mejoramiento concretos que redunden en garantizar una formación integral y de calidad de los estudiantes y, aunque desde las políticas educativas nacionales se han fomentado programas para mejorar las prácticas educativas y por ende el desempeño de los educandos en el nivel de primaria, este trabajo debe ser constante tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria y media.

En este sentido, los resultados de las pruebas Saber 2015 y 2016 señalaron la falencia en el desarrollo de la competencia comunicativa lectora. El informe muestra este problema a nivel nacional, territorial y de la IE (ICFES, 2015 y 2016), lo cual hace necesaria la intervención en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes.

2.2 Pregunta orientadora de la intervención

Con base en la problemática anteriormente mencionada surge la siguiente pregunta orientadora de la intervención en el área de Lenguaje de la IED Oreste Sindici:

¿Cómo mejorar la competencia de comprensión e interpretación textual de los estudiantes de grado noveno uno de la IED Oreste Sindici de Nilo Cundinamarca?



2.3 Hipótesis de acción

Una secuencia didáctica con base en la lectura de textos expositivos favorecerá que los estudiantes mejoren su comprensión lectora.

2.4 Referentes teóricos

Con base en la temática de la intervención, el presente sustento teórico se estructuró en dos partes: primero, la definición de comprensión de lectura y a partir de ella, se abordaron los elementos que intervienen en ese proceso y sus niveles. Segundo, lo referente a la didáctica de la comprensión lectora, ciertas concepciones de la didáctica de la lengua, la lectura de textos expositivos y las secuencias didácticas.

2.4.1 Comprensión Lectora

Antes de dar paso al tema de la comprensión lectora es preciso hacer un breve acercamiento a lo que es la lectura y su importancia en el contexto escolar. En ese orden de ideas, la lectura se ha definido como una habilidad comunicativa fundamental en el desarrollo del pensamiento y por tanto, una herramienta poderosa de aprendizaje en el contexto educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016).

En tal sentido, a lo largo de la historia, la lectura ha sido objeto de investigación, con el fin de determinar los procesos mentales que ocurren en el ser humano y que resultan complejos de identificar cuando se lleva a cabo el ejercicio de leer. Al respecto, Alonso y Mateus (1985) exponen que a través de la lectura se obtiene información que generalmente se da en el ámbito



escolar, de ahí la relevancia de sus implicaciones y alcances dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Solé (1998) afirma que “la lectura es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos” (p. 18). Esto implica entender que la lectura pone en juego, el desarrollo de las habilidades cognitivas y por ende, la enseñanza de la misma, requiere de un trabajo riguroso para que se pueda llevar a cabo la finalidad de comprender como parte efectiva de la comunicación o diálogo texto-lector.

Ahora bien, al hablar de comprensión lectora, Cooper (1998) expone que esta se establece mediante la interacción entre el lector y el texto. Es el lector quien vincula los conocimientos previos con la información que le ofrece el autor del texto y este proceso está determinado por micro - habilidades tales como la percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación, las cuales deben ser abordadas independientemente para que se genere una comprensión óptima (Cassany, Luna y Sanz, 2005).

Asimismo, Cassany (2006) menciona que “el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (p.13). Desde esta concepción sociocultural, en el proceso de comprensión, no solo interviene la acción de inferir y decodificar, sino la manera en que el autor y el lector usan los diferentes géneros, la negociación de significados de acuerdo al léxico y el lenguaje de las diferentes áreas.

En otro sentido, Pérez (2005) afirma que la comprensión lectora es lo semejante a llevar a cabo una secuencia de pasos como la creación, modificación, elaboración e integración de estructuras que consolidan el conocimiento, de tal manera que para que el conocimiento se



conciba a partir de una lectura, es necesario y de gran importancia comprender, mediante procesos como la deducción y la inferencia.

Así pues, al abordar el tema de la comprensión lectora es importante tener en cuenta todas estas perspectivas y concepciones, para así mismo lograr orientar procesos pedagógicos hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades que esta propicia en el individuo, máxime en el ámbito escolar, en el cual se transversaliza en todas las áreas del currículo. En tal sentido, Oller et al. (2001) mencionan que “el aprendizaje de las habilidades necesarias para leer comprensivamente ha de tener como uno de los objetivos finales la capacidad de aprender” (p.37).

2.4.2 Elementos que intervienen en la comprensión lectora

Cassany (2008) relaciona cuatro elementos imprescindibles que intervienen en el proceso de comprensión lectora, ejemplificando claramente la relación entre ellos. Estos factores son: el lector, quien es el que debe comprender el texto, utilizando las habilidades, conocimientos y experiencias en el pensamiento; el texto, como aquel elemento que debe comprender el lector y de cuyas habilidades depende que descifre la información implícita y explícita; la actividad, relacionada a la finalidad u objetivos que el lector fija con respecto a la lectura; y el contexto sociocultural, que se refiere a la influencia que ejerce el medio en el que el lector y el autor se desenvuelven.

Frente a este último elemento, Cassany (2008) respaldado en la teoría sociocultural asevera que el entorno en el que se desenvuelve un niño influye en la consolidación de pre-saberes relacionados con la lectura, incluso desde antes de aprender a leer, los saberes previos pueden influir de manera positiva o negativa en los procesos que se dan en la comprensión de la



misma. En ese sentido, López, y Arciniegas (2004) mencionan que hay unas subdestrezas o subprocesos que se dan en la lectura y que involucran la comprensión lectora: constructivo, porque durante la lectura se va interpretando; interactivo, porque hay una relación entre las información que ya se tiene y la que se obtiene a partir del texto; estratégico, determinado por el interés y propósito del lector y metacognitivo porque estructura los procesos de pensamiento de manera consciente.

Solé (1998) por su parte, enmarca los subprocesos en tres fases: antes, durante y después de la lectura. El antes, se refiere a las condiciones necesarias que deben darse para la adaptación y el desarrollo de la misma; durante, que es la misma lectura de reconocimiento que hace el lector para involucrarse con el contenido y después de la lectura, que es la puesta en escena de la comprensión mediante el pensamiento organizado en el lenguaje que supone procesos de relación, de reflexión, crítico, y propositivo.

2.4.3 Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora se desarrolla de acuerdo a diferentes factores que influyen en la manera como el lector procesa la información del texto y lo relaciona con sus conocimientos previos y su contexto. Esta se da en determinados niveles de profundidad. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (1998) presenta en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana tres niveles de comprensión lectora: el literal, el inferencial y el crítico intertextual. Estos niveles han sido retomados por varios autores con la realización de aportes para la caracterización de cada uno.

El primero es el nivel literal, al cual le concierne la capacidad de identificar la información explícita en el texto, el lector identifica las ideas principales y secundarias. Al respecto, Anaya,



Núñez y Rienda (2015) mencionan que este nivel pone énfasis en lo que está dicho en el texto de manera clara como un dato o una fecha. A esta afirmación, Cooper (1998) le amplía el reconocimiento de pequeñas relaciones entre las partes del texto. Por su parte, Sánchez (1998) concibe la literalidad como un subnivel en el que además es posible identificar detalles y elementos narrativos como la secuencia, el lugar, el espacio y el tiempo de los hechos. Asimismo, Pérez (2005) afirma que en este tipo de lectura la comprensión que se establece es específica y que se examinan tres aspectos: la identificación, la paráfrasis y la coherencia y cohesión local. En segunda instancia, se encuentra el nivel inferencial, que según la taxonomía propuesta por Barret (1981 en Catalá, M., Catalá, G. & Molina, 2007), en él, el lector mezcla su experiencia personal con lo que está leyendo para así poder deducir significados, comprendiendo información implícita. Se refiere a la capacidad del lector para deducir a partir de la información presentada en el texto, el mensaje que el lector quiere transmitir. Mientras tanto, Pérez (2005), Cooper (1998) y Sánchez (1998) señalan que en este segundo nivel el lector es capaz de realizar inferencias y elaborar conjeturas, es decir, determinar información que no está textualmente en el texto. En este nivel de lectura, es donde el lector establece relación con sus pre-saberes y genera nuevas ideas y significados, consiste en encontrar los aspectos implícitos en el texto, que no se evidencian de manera textual.

En este sentido, para este nivel se requiere de una comprensión total del texto e interacción de los conocimientos que se tienen para atribuirle sentido a las ideas expuestas por el autor. Desarrollar este nivel supone haber superado los procesos de la lectura literal y además construir significados a partir de procesos cognitivos, activar los conocimientos previos, para hacer hipótesis, verificarlas y recuperar los implícitos (Cooper, 1998)



En tercera medida, se encuentra el nivel crítico, en el cual, el lector reflexiona y valora lo que lee, relacionándolo con un criterio externo, en el caso del ámbito escolar, su profesor, como son sus conocimientos previos y su experiencia personal. Barret (1981 en Catalá, M., Catalá, G. & Molina, 2007, dentro de los niveles plantea la lectura crítica y de apreciación en la que el lector hace su juicio valorativo frente al texto, e intenta evaluar las características del texto empleadas por el autor.

Cooper (1998) denomina este último nivel como lectura crítica en la que el lector posee la libertad de dar su opinión frente al texto, los elementos empleados en este, la temática, etc. Además afirma que este nivel desarrolla la creatividad y supone la aplicación de estrategias del conocimiento como un proceso reflexivo y consciente. Para Pérez (2005) “este nivel es el que permite reflexionar sobre el texto a partir de la elaboración de juicios sobre la realidad, la fantasía y de valores, es decir, permite distanciarse del texto y adoptar una posición frente a él” (p. 42).

Así pues, es fundamental entender cómo funcionan estos procesos de pensamiento que se dan en cada uno de los niveles de comprensión para poder emprender procesos de enseñanza – aprendizaje de tal manera que paulatinamente los estudiantes vayan desarrollando diferentes estrategias que conlleven a la lectura comprensiva.

2.4.4 Didáctica

Antes de abordar el tema de la didáctica de la comprensión lectora es pertinente dar a conocer un breve acercamiento al concepto de didáctica.

Así pues, la palabra didáctica (didaktika) proviene del verbo griego “didaskao” que traduce enseñar. Esta expresión ha sido estudiada por distintos autores a través de la historia. Uno de los



personajes más destacados en el campo de la didáctica fue Comenius (1632) quien fue considerado el padre de la “didáctica magna. Asimismo, a este término se le atribuye la función de dar a conocer las formas más apropiadas para la educación integral de los estudiantes a través de la enseñanza de hábitos y conocimientos que los conduzcan a su plena educación (Larroyo, 1967).

Mendoza (1998) por su parte, logra un aproximación más completa considerando la didáctica como una ciencia de la teoría del conocimiento autónoma y asociada a las ciencias de la educación; se le conceptualiza como una teoría sobre la enseñanza nutrida históricamente y como una práctica regulada por leyes, principios y reglas, que le dan sentido, validez y confiabilidad al proceso educativo.

2.4.5 Una breve aproximación a la didáctica de la lengua

Hablar de didáctica de la lengua castellana es referirse a todas aquellas formas pensadas desde el quehacer pedagógico que orientan y mejoran los procesos de enseñanza aprendizaje que lleva implícito nuestro idioma. Al respecto, Ruiz (2011) menciona que el objetivo de la didáctica de la lengua es dar a conocer las formas más adecuadas de enseñar lengua, a diferencia de otras áreas, en esta no se trata de conocer muchos contenidos, sino de reconocer que lenguaje y pensamiento están directamente relacionados, por lo que su enseñanza la convierte en fundamental dentro de la educación, permitiendo a los estudiantes aprendizajes y desempeños sociales asertivos.

Ahora bien, el docente de lengua castellana debe propiciar la adquisición del dominio de su lengua materna a través del ejercicio de la comunicación, entonces, se pasa del uso de una lengua natural a una lengua más elaborada, atendiendo cada vez mejor las situaciones que incitan a



hablar, leer y escribir (Calderin, 2009). De ahí que sea tan importante, prestar atención a la didáctica del lenguaje y así mismo, tener en cuenta que estas actividades son de naturaleza social y situada, dado que los procesos de construcción que involucran ocurren en contextos comunicativos y dentro de prácticas socioculturales, las cuales se concretan de manera particular en función de la naturaleza de los escenarios sociales donde son utilizadas. (Díaz & Hernández, 2010).

2.4.6 Proceso de enseñanza - aprendizaje de la comprensión lectora

La didáctica de la comprensión lectora se ha convertido en motivo cada vez más de estudio. Esto principalmente debido a la relevancia que tiene este proceso no solo para la obtención de óptimos desempeños en el ámbito académico, sino en el desarrollo del pensamiento humano. Es por ello, que los docentes tienen la importante tarea de lograr la formación de los estudiantes para que comprendan un texto y su contexto en el sentido más amplio (Anaya, Núñez & Rienda, 2015).

Desde esta óptica, Solé (1998) afirma que dentro de la planeación didáctica es necesario que la comprensión lectora sea objetivo fundamental desde la educación inicial. En ella, se debe tener en cuenta el elemento fundamental de la motivación, por tanto, se debe despertar el interés en el estudiante por el texto que se desea abordar y con el que se pretende enseñar algo. En ese orden de ideas, Santos (2005) expone que el nivel en que los educandos se esfuercen para conseguir metas académicas, depende de la motivación que posean y esta se manifiesta a través del sentido que le encuentren a la actividad que realicen y si la consideran útil y significativa que para el caso de la comprensión lectora es mucho más importante porque en ella se involucran procesos no solo cognitivos sino sociales y comunicativos.



Por su parte Solé (1998) afirma que a la hora de preparar la intervención pedagógica en comprensión lectora, es necesario que se tenga en cuenta que este proceso requiere la atención activa del lector, para que descubra lo que va a leer y para qué lo realiza, además, los docentes deben estimular al estudiante para que a partir de sus conocimientos previos, se motive durante toda la lectura y genere confianza en sus capacidades conllevando a que pueda comprender el texto y que aprenda.

Es claro que dentro del proceso de comprensión, el sujeto construye un significado con base en la relación que hace de lo que está leyendo con sus propios esquemas a través del uso de diversas estrategias que ha aprendido, esto le posibilita discriminar la información y abstraer la relevante. En este proceso se hace necesario conocer la estructura del texto y cómo el autor ha organizado las ideas en él. Este es uno de los aspectos más importante de la comprensión lectora que se puede aprovechar para llevar a cabo una intervención pedagógica eficaz en el aula (Cooper, 1998).

De hecho, muchas investigaciones muestran que es favorable enseñar a los estudiantes estrategias de comprensión a partir de la identificación de la estructura del texto, pero previo a ello, es preciso conocer las diferentes tipologías textuales. En ese sentido, es común en el ámbito académico que los estudiantes lleven a cabo lecturas de textos narrativos, con los cuales se encuentran habituados, no obstante, los textos académicos transversalizan todas las áreas, tal es el caso del texto expositivo.



2.4.7 Importancia de la lectura de textos expositivos

En el campo educativo, los textos expositivos son precisamente con los que los educandos frecuentemente interactúan en sus situaciones de aprendizaje, toda vez ofrecen información y tratan hechos, estudios sociales y pesquisas científicos (Cooper, 1998).

En ese sentido, Álvarez (1996) afirma que los textos expositivos explican o exponen información o conocimientos en los diferentes campos del saber de manera organizada con un modelo que constituye las relaciones entre las ideas declaradas por el autor. Por ello, es importante aproximarse a su comprensión mediante situaciones de enseñanza particulares como el estudio de sus estructuras y de sus marcas lingüísticas, ya que al igual que los otros tipos de textos, también poseen las suyas. Al respecto Cooper (1998) señala que “lo que se debe enseñar a los lectores es que pueden utilizar sus conocimientos acerca de la estructura del texto y las claves que esa estructura contiene para ayudarse en su comprensión” (p. 328).

También, hay que tener en cuenta que los textos expositivos no presentan una organización única, esta depende del patrón y objetivo que persiga el autor con la información que ofrece, en este sentido, Meyer (1975 citado en Cooper, 1998) presenta cinco modelos de este texto: descriptivo, agrupador, de causa-efecto, de problema-solución y comparativo. La pretensión principal de estos modelos es mostrar de manera clara la información expuesta por el escritor y al lograr distinguir dichas estructuras el lector será capaz de predecir y anticiparse al texto.

2.4.8 Secuencias didácticas

Hablar de secuencias didácticas es referirse a una organización de actividades para el aprendizaje relacionadas una a la otra de manera ordenada que se llevan a cabo con y para los estudiantes, creando ambientes que promueven el aprendizaje significativo (Díaz A., 2013). En



ese sentido, Tobón (2010) menciona que la secuencia didáctica debe partir de lo establecido en el currículo para el nivel de escolaridad de los estudiantes y el área, pero que esta planeación no debe considerarse como un asunto por cumplir, sino que debe generar cambios en el proceso de mediación del aprendizaje de los educandos logrando alcanzar los objetivos que la motiven.

En ese sentido, la secuencia didáctica para abordar la comprensión lectora permite ordenar las estrategias de lectura de manera que sean una sucesión de operaciones cognitivas para aplicar en diferentes etapas, no obstante serán efectivas en la medida en que el lector sea capaz de aplicarlas de manera ordenada e intencionada (Anaya, Núñez & Rienda, 2015). La organización de las acciones en la secuencia depende de las pretensiones de aprendizaje que se definan y esta estrategia de enseñanza tiene la ventaja que permite proyectar la intervención pedagógica de una unidad o hasta toda la asignatura.

De igual manera, Valls (1990 citado en Solé, 1998) expone que las estrategias de lectura permiten regular la actividad del lector, toda vez que posibilitan la utilización de secuencias de actos como observar, comprender, realizar hipótesis, compara, sintetizar y crear. Todas estas operaciones contribuyen a organizar la intervención pedagógica a partir de planeaciones innovadoras que generen verdaderos aprendizajes.

Para concluir, las secuencias didácticas permiten llevar a cabo una evaluación formativa a través del uso de matrices y rúbricas y de aplicación de ejercicios de metacognición (Tobón, 2010). En consecuencia es necesario enseñar estas estrategias para crear lectores capaces de aprender a partir de lo leído y de preguntarse sobre su propia comprensión (Solé, 1998).



3 RUTA DE ACCIÓN

Para el desarrollo de la intervención se diseñó una ruta de acción con base en una secuencia didáctica que parte de un objetivo general, los objetivos de aprendizaje y a partir de allí se plantearon las estrategias metodológicas.

3.1 Objetivos de la intervención

A continuación se presentan los objetivos general y específicos que muestran las pretensiones de la intervención.

3.1.1 Objetivo General

Mejorar la competencia de comprensión e interpretación textual de los estudiantes de grado noveno uno de la IED Oreste Sindici de Nilo, a través de una secuencia didáctica con base en la lectura de textos expositivos.

3.1.2 Objetivos Específicos

- ✓ Implementar una secuencia didáctica a partir del texto expositivo para trabajar estrategias de comprensión lectora.
- ✓ Identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje
- ✓ Desarrollar procesos de meta-cognición tanto con los estudiantes como de acuerdo al quehacer docente.
- ✓ Socializar experiencias significativas resultantes del proceso de intervención en comprensión lectora.
- ✓ Diseñar estrategias de proyección de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora que garanticen su continuidad a nivel individual e institucional.



3.2 Propósitos de la intervención

- ✓ Explorar un texto expositivo a través de la lectura y aplicación de estrategias de actividades antes, durante y después de la lectura.
- ✓ Identificar la silueta y características de un texto expositivo.
- ✓ Identificar el tema de un texto expositivo a través de la aplicación de estrategias de lectura.
- ✓ Distinguir la organización de un texto expositivo con base en los tipos de estructura descriptiva y enumerativa, comparativa o de contraste, de causa y efecto y de Problema-Solución.
- ✓ Llevar a cabo procesos de meta-cognición a través del desarrollo de la secuencia didáctica.
- ✓ Realizar organizadores gráficos acordes con las estructuras del texto expositivo.
- ✓ Aplicar estrategias de comprensión de lectura crítica de textos expositivos.

3.3 Participantes

La intervención se realizó con los estudiantes del grado noveno uno. Este grupo estaba conformado por 10 niñas y 12 niños, de los cuales 14 residían en la zona urbana y 8 en veredas aledañas, lo cual les generó desplazamiento a través de rutas escolares ofrecidas por la administración municipal hacia la sede de secundaria Oreste Sindici.

En cuanto al nivel socio-económico de los estudiantes, según su sistema de salud estaban ubicados entre los estratos 2 y 3. La mayoría de ellos estudiaron desde preescolar en la institución y debido a las actividades laborales de sus cuidadores, permanecían la mayor parte



del tiempo solos, por lo que las actividades extraescolares las realizaron de manera autónoma y con ayuda de internet.

Este grupo se caracterizó por ser, en términos generales, homogéneo en el desarrollo de sus procesos educativos, sin embargo, algunos estudiantes presentaron rendimiento académico regular y aludían a que esto fue resultado de la falta de motivación y pereza.

3.4 Estrategia didáctica y metodológica

La estrategia metodológica de la intervención se planteó a partir del modelo pedagógico institucional de enseñanza-aprendizaje Escuela Activa que pertenece a la corriente constructivista en la cual, los estudiantes aprenden haciendo, en su contexto educativo (Díaz, 2013). De igual manera, Freinet (2001) expone que los educandos aprenden espontáneamente a leer y escribir porque encuentran interés en estas habilidades y con ellas se incorpora la indagación, la discusión, la toma de decisión, pensamiento y trabajo en equipo para alcanzar un objetivo común.

Con base en lo anteriormente expuesto se propuso como estrategia metodológica de la intervención, una secuencia didáctica basada en la lectura de textos expositivos, en la cual no solo se organizaron las actividades de las clases en una planeación, sino se pretendió resolver la problemática identificada en el diagnóstico del área y, por ende, alcanzar los objetivos, en lo concerniente específicamente a mejorar las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de grado noveno uno. En este sentido, la secuencia planteó actividades continuas a través de la lectura de textos expositivos, las cuales fueron diseñadas de manera sucesiva y se complementaron una a la otra con el fin de alcanzar las competencias. Así mismo, estuvo sujeta a



realizar ajustes de acuerdo con los avances de los estudiantes e imprevistos en el proceso educativo y reflexión de la docente orientadora.

3.5 Planeación de actividades

La secuencia didáctica de la intervención se planeó para llevar a cabo en ocho sesiones (ver anexo 1). Cada sesión correspondió a una semana de clases, en las cuales se contó con cuatro horas de intensidad horaria. En ellas se plantearon actividades de aprendizaje estructuradas en tres momentos: exploración, desarrollo y cierre y durante estos momentos se realizó la evaluación. A continuación, se describe la estructura de las actividades de cada sesión.

3.5.1 Sesión No. 1

En la primera sesión se propusieron actividades de exploración con las que se activaron los conocimientos previos de los estudiantes y se introdujeron en la lectura de los textos expositivos. Para ello, se presentaron varios tipos de textos para que los estudiantes los revisaran y a partir de esto, se activaron sus presaberes y se diagnosticó lo que sabían acerca de los textos expositivos. En el desarrollo, se planteó una lectura acerca de la escritura (ver anexo 2), se enseñaron estrategias de predicción a través de las imágenes, título y subtítulos del texto. Con base en esto, se hizo una lectura en voz alta a través del texto proyectado por parte de la docente y mediante el modelado, se mostró cómo realizar inferencias, se verificaron las predicciones y se elaboró un pequeño resumen. Asimismo, se realizó subrayado para identificar el vocabulario desconocido, se orientó la estrategia de inferir el significado del contexto y de saltar algunas palabras que no conocían en el texto.

Por último, se cuestionó sobre los mapas mentales y su utilidad dentro del ámbito académico. Se realizó un mapa mental para verificar la comprensión y permitir capturar la

información y memorizarla. Como actividad de cierre, se realimentaron los mapas mentales y se realizaron ejercicios de meta-cognición para recapitular las estrategias practicadas. Estas actividades fueron conformando el portafolio del proceso de la secuencia.

3.5.2 Sesión No. 2

La segunda sesión inició con una dinámica de agrupación de estudiantes y anticipación de un texto a través de fichas con imágenes de bebidas alcohólicas (ver anexo 3), se realizó una lectura global del texto acerca del alcohol (ver anexo 4) aplicando las estrategias practicadas en la sesión anterior. Se discutió en grupo acerca de las predicciones, la información que suministraban las imágenes, el título y los inconvenientes con el léxico. Después en el desarrollo, se abordó la silueta del texto, se dieron a conocer varios ejemplos de silueta de otros textos y las características de los expositivos. Luego, se enseñó la función que tiene la introducción, el desarrollo y la conclusión en el texto a través de ejemplos.

Continuamente, se preguntó sobre los pasos para realizar una exposición, se realizó un diagrama de comparación entre la oralidad y la escritura y su relación a partir de la organización de una exposición con lo que posteriormente se llevó a cabo una a partir de cada imagen de la bebida alcohólica que les correspondió a los grupos y la información del texto. Para esto, se enseñó la manera de organizar información en gráficas a través de la herramienta SmartArt, usando los computadores portátiles del colegio, la cual fue usada como recurso audiovisual de sus exposiciones.

En el cierre, se hizo un ejercicio meta-cognitivo sobre lo aprendido, en cuanto a estrategias y contenidos.



3.5.3 Sesión No. 3

En la tercera sesión, la actividad inicial fue retomar la información de las sesiones anteriores, en lo referente al concepto, estructura, características y silueta del texto expositivo a través de un juego. Se cuestionó sobre lo qué es el tema de un texto. A partir de esto, se abordó el tema de una oración para introducir a los estudiantes en la estructura de las oraciones simples y compuestas, se explicó la sintaxis y se realizaron algunos ejercicios de identificación de estas partes. Posteriormente, se hicieron predicciones a partir de preguntas sobre tecnología y en específico sobre las impresoras 3D, se presentó un video acerca de este tipo de impresoras, se preguntó sobre el significado de algunas palabras y se advirtió previamente que serían abordadas en la siguiente actividad. Se realizó la lectura del texto “la impresora 3D” (ver anexo 5) aplicando estrategias aprendidas y luego se cuestionó con preguntas de nivel literal e inferencial. Luego en grupos, los estudiantes con ayuda de la docente identificaron el tema del texto y las oraciones de cada párrafo que contenían las ideas relevantes del texto a través del subrayado.

Finalmente, en el cierre, los estudiantes realizaron un escrito donde expresaron según su imaginación la importancia de las impresoras 3D y sus repercusiones en el futuro, el cual publicaron en la aplicación “classroom” a través del correo institucional.

3.5.4 Sesión No. 4

Al iniciar la cuarta sesión se realizó la exploración a través de la articulación con el área de ciencias naturales, abordando un texto sobre los estados de la materia (ver anexo 6), así se indagó sobre los conocimientos previos por medio de preguntas al respecto, se realizó una pequeña discusión de anticipación a la lectura. Luego, en el desarrollo, se hizo lectura de un texto descriptivo con la instrucción de dar cuenta del tipo de proceso textual llevado a cabo por el



autor para exponer el tema. Posterior a la socialización de las predicciones y comprobaciones, se explicó sobre los textos descriptivos y enumerativos y se identificaron sus características en el texto. Luego, se cuestionó sobre lo que sabían acerca de un folleto, vieron un video y con base en ello se explicó. A partir de la estructura estudiada los estudiantes realizaron un folleto en sus casas teniendo en cuenta las indicaciones dadas y el uso de conectores.

Finalmente, se desarrolló una guía de comprensión desde el nivel literal, inferencial y crítico (ver anexo7) y el ejercicio de meta-cognición en el cierre.

3.5.5 Sesión No. 5

La quinta sesión se inició con preguntas acerca del lenguaje no verbal observado en el ámbito de los Smartphones y el internet para predecir la lectura a abordar, luego se mostró el título del texto (ver anexo 8) y de allí también se solicitaron presaberes de la mensajería instantánea y su lenguaje. Los estudiantes realizaron una lectura compartida teniendo en cuenta la entonación correcta, luego se hizo una lectura global y se estudiaron los procesos y estructuras que vieron en el texto.

Posteriormente, los educandos llevaron a cabo un diagrama de las comparaciones que aparecían en el artículo y la enumeración de las ideas que se presentaban para luego redactar un resumen. Como actividad de estructuración, los estudiantes trabajaron por grupos, consultando sobre súper héroes y realizaron un texto comparativo teniendo en cuenta los diferentes aspectos a contrastar e incluyeron imágenes.

Finalmente, la sesión se cerró con un listado de los aspectos positivos y negativos del trabajo por parte de los estudiantes y de lo aprendido durante la secuencia.



3.5.6 Sesión No. 6

En la sesión seis, los estudiantes retomaron el texto leído acerca del alcohol, se recordó y volvió a leer. Se preguntó sobre otros procesos que llevó a cabo el autor para dar a conocer el tema. Entonces con base en las respuestas se señalaron los elementos que indicaban causas y efectos. Se explicó sobre este tipo de texto, aclarando sobre la importancia de los marcadores textuales. Se abordaron las clases de marcadores y se subrayaron las palabras que los representaban.

De igual forma, se identificó la intencionalidad del texto con base en la estructura de causa- efecto. A partir de esto, se realizaron diferentes ejercicios orales como ejemplos de causa- efecto. Se propuso la elaboración de un organizador gráfico para esta estructura y se recopiló la información del texto en él. La clase se cerró con un proceso de meta-cognición de lo aprendido en la sesión y una reflexión sobre la problemática del alcoholismo y consumo de drogas en la institución.

3.5.7 Sesión No. 7

En la séptima sesión se realizó una indagación sobre los problemas más relevantes que se han presentado en cuestión de enfermedades de transmisión sexual. Luego de una lluvia de ideas, se abordó un reportaje acerca del origen del sida (ver anexo 9).

En el desarrollo, los estudiantes se reunieron en grupos y aplicaron estrategias de lectura para identificar el tipo de estructura, socializaron las inferencias a partir del léxico y los estudiantes identificaron el problema y las posibles soluciones. Se llevó a cabo un trabajo colaborativo proponiendo otras alternativas. Luego, los estudiantes realizaron una cartelera y expusieron las propuestas de solución. Finalmente, los estudiantes resolvieron una guía de

comprensión con los niveles inferencial y crítico (ver anexo 10). Finalmente, se hizo un recuento de lo aprendido y practicado.

3.5.8 Sesión No. 8

En esta última sesión, los estudiantes aplicaron todas las estrategias aprendidas en la secuencia didáctica a través de la lectura del texto expositivo “Los Tuaregs” (ver anexo 11). Usando el título, hicieron predicciones del contenido, que luego verificaron con base en la lectura global del texto, revisaron la organización y estructura de este, realizaron inferencias de los significados de las palabras, subrayaron e identificaron el tema y las ideas, realizaron un organizador con la información del texto y la redacción del resumen. Además, respondieron a preguntas de los tres niveles de comprensión e hicieron una primera versión de un texto expositivo, atendiendo a todo lo aprendido en la secuencia. Finalmente, en el cierre, se revisaron las respuestas a estas preguntas a través de co -evaluación y se aplicó un grupo focal del proceso que se llevó a cabo en la secuencia. Los estudiantes manifestaron su experiencia y se hizo una matriz DOFA para buscar en adelante oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

La evaluación predominante en la intervención fue la formativa. Se realizó un seguimiento a través de una lista de chequeo (ver anexo No. 12) en la cual se observaron las tres categorías de comprensión lectora. Principalmente se consideraron los siguientes aspectos:

- ✓ Extrae la información dada en el texto
- ✓ Compara, relaciona, clasifica y ordena ideas de un texto



- ✓ Deduce el significado de las palabras a partir del contexto del texto
- ✓ Elabora mapas mentales
- ✓ Organiza información del texto en gráficos
- ✓ Elabora artículos de opinión, folletos y carteleros a partir de la lectura de un texto
- ✓ Desarrolla la capacidad de síntesis para hacer resúmenes
- ✓ Relaciona la información del texto con su propio contexto de manera crítica y plantea soluciones
- ✓ Responde correctamente a preguntas de nivel literal, inferencial y crítico.
- ✓ Amplia información y desarrolla exposiciones
- ✓ Desarrolla su capacidad de trabajo colaborativo y cooperativo en las actividades



4 SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN

El presente capítulo tiene por objeto exponer el proceso de sistematización de la experiencia de la intervención. En él se dan a conocer los resultados obtenidos a partir de las acciones pedagógicas llevadas a cabo.

4.1 Descripción de la intervención

Como ya se ha dicho anteriormente, la intervención se realizó a través de una secuencia didáctica desarrollada en ocho sesiones de cuatro horas de clases cada una, pero debido a los imprevistos de organización institucional y actividades extracurriculares, el cronograma planeado se modificó, teniendo que prolongarse por tres semanas más. Los momentos que estructuraron cada sesión, así mismo señalaron las fases de la secuencia.

Con base en los objetivos de aprendizaje, se aplicaron diversas estrategias de comprensión lectora. De igual manera, se destacó la evaluación formativa como tipo de evaluación predominante. En las primeras sesiones las actividades estuvieron enfocadas en activar los conocimientos previos de los estudiantes, introducirlos en la lectura de textos expositivos y determinar su situación en cuanto a la comprensión lectora y, con base en lo observado, se realizaron progresivamente cambios en el diseño de intervención, tales como el énfasis en ejercicios de parafraseo, síntesis e identificación del tema, cuestiones que se presentaron complejas para los estudiantes.

Ahora bien, con base en la modelación y aplicación de estrategias antes, durante y después de la lectura (Solé 1998), los estudiantes pudieron interpretar imágenes y títulos para anticiparse al contenido de la lectura, realizar lectura en voz alta y silenciosa, subrayar palabras



desconocidas e inferir sus significados, también, identificar ideas principales y acorde con los tipos de textos expositivos presentados, se logró elaborar organizadores gráficos y la redacción de resúmenes. En el ejercicio de escritura se llevó a cabo un proceso más lento debido a que los educandos tenían una concepción equivocada de lo que es un resumen, por lo que su elaboración requirió modelación y por ende, más tiempo. De esta manera, los educandos desarrollaron su capacidad de síntesis y memoria y, la docente pudo evidenciar errores en su didáctica y corregirlos. Los productos de estas actividades se consignaron en un portafolio, el cual fue un instrumento que facilitó que los estudiantes fueran conscientes de sus propios avances.

De igual forma, dentro de las lecturas realizadas se destacó el tema sobre el alcohol como una droga, el cual fue elegido con base en la problemática que se presentaba en el momento en la institución. A través del trabajo en esa sesión, se promovieron las discusiones y opiniones de los estudiantes, relacionando su contexto con la información ofrecida en la lectura. En ese sentido, los educandos tuvieron la oportunidad de exponer sus hipótesis y generar alternativas de solución a este problema.

Conjuntamente, durante la secuencia se trabajó un diagrama de comparación entre la exposición y el texto expositivo (oralidad vs escritura), con el cual se pudieron analizar diferencias y semejanzas de estas dos habilidades. Adicionalmente, se introdujo el uso de herramientas tecnológicas como las tabletas y los computadores portátiles cuestión que motiva mucho a los educandos al trabajo colaborativo. A través de las aplicaciones usadas en esa sesión, se mostró a los estudiantes lo importante de estos organizadores a la hora de preparar una exposición, lo cual le dio sentido y utilidad a lo que estaban aprendiendo los educandos.

Durante la intervención, tanto docente como estudiantes abordaron otros textos que se seleccionaron a través de indagaciones sobre gustos e intereses. Con base en su lectura, se



realizaron ejercicios de identificación del tema, lo cual conllevó al estudio de la sintaxis (oraciones simples y compuestas), cuestiones que se tuvieron que aclarar debido al modo incorrecto de abordarlo anteriormente.

Igualmente, se leyeron textos de ciencias naturales y de la rama de la medicina. Con ellos, se ratificó la importancia de la lectura como proceso transversal en el ámbito académico. En estas sesiones se aplicaron estrategias como la predicción, lectura rápida, procesamiento del vocabulario, identificación de la idea principal explícita o implícita, el tema y la síntesis, lo que permitió que se reconocieran los diferentes tipos de textos expositivos, en los cuales se observaron descripciones, enumeraciones, relaciones de causa-efecto... También, se destacó la importancia de algunos conectores de secuencia y uno de los productos de estas lecturas fue la elaboración de un folleto. Además, se aplicó una prueba de comprensión lectora a mitad de la intervención para observar el desarrollo de los tres niveles de comprensión (literal, inferencial e intertextual) en los educandos, lo cual fue guiando en el cuestionario de entrenamiento de pruebas estandarizadas.

Por otra parte, se abordó un texto acerca de mensajería y lenguaje virtual. Con este, los estudiantes realizaron esquemas de problema – solución, reconocieron la importancia de los marcadores textuales en la construcción de conexiones y el significado de los escritos e identificaron la intencionalidad del texto con base a su tipología textual.

A partir de las estructuras de los textos leídos, se propuso la redacción de un texto expositivo, con lo que se pudo evidenciar que se debe desarrollar la competencia lectora de la mano con la escritora, por tanto, este trabajo se postergó para ahondar estos procesos en clases posteriores y lograr así un mejor resultado del escrito.



Para concluir, en la última sesión, se realizó la prueba escrita final de comprensión lectora, su correspondiente realimentación y se dieron a conocer las oportunidades de mejora. Finalmente, se realizaron ejercicios de meta cognición que enriquecieron el proceso de aprendizaje.

4.2 Reflexión sobre las acciones pedagógicas

Al iniciar el proceso de intervención se tenía una intencionalidad pedagógica con los estudiantes, sin embargo, en el transcurso de este proceso la meta obtenida no fue solo para los educandos sino también para la educadora, toda vez que se logró generar una serie de cambios en el desempeño de ambas partes en el ámbito educativo. Cada sesión se convirtió en un momento para detenerse y analizar si lo que se hizo concordaba con los objetivos propuestos, si las acciones fueron asertivas y qué se debía cambiar. En este proceso riguroso, la respuesta de los estudiantes fue muy positiva, manifestando que en las clases ordenadas y dinámicas evidentemente era más fácil su aprendizaje. Esto se comprobó a través de la observación del desarrollo de la secuencia y en los ejercicios meta cognitivos de las partes involucradas.

Ahora bien, la elección de las lecturas desde el inicio fue uno de los aspectos más complejos y que requirió mayor atención, toda vez que en el diseño se plantearon unos textos que no correspondían con el nivel de complejidad acorde con el grado de escolaridad de los estudiantes y trataban temas poco interesantes para ellos. Por tanto, se realizaron dos veces cambios en la selección de estas lecturas y de las actividades, así se logró un progreso en la aplicación de las estrategias de antes, durante y después de la lectura (Solé, 1998) y un clima de aula favorable para el aprendizaje.



La práctica de ejercicios de identificación del tema e ideas del texto y de las estructuras textuales expositivas permitieron que los estudiantes mejoraran la elaboración de inferencias y del sentido global del texto. Sin embargo, los estudiantes manifestaron que al final se sentían un poco cansados, debido a que a final del año todos los docentes asignan muchas tareas aceleradamente y durante la intervención también se vio el afán porque el tiempo alcanzara y se cumplieran todas las actividades.

Por otra parte, dentro del desarrollo de la secuencia aparecieron diversas dificultades. Una de ellas fue la no correspondencia del número de actividades planeadas para cada sesión con la intensidad horaria con la que se contaba para su desarrollo (cuatro horas semanales). Afortunadamente, el hecho de la realización de la intervención paralelamente con la orientación en didáctica del lenguaje, contribuyó a la toma de decisiones y cambios en el diseño, así que se suprimieron aspectos repetitivos y se hizo hincapié en las necesidades que se iban presentando en el camino.

Con base en los diferentes ritmos de aprendizaje, se evidenció que algunos estudiantes presentaban ciertos baches en la realización de algunas actividades planteadas, entre ellas la elaboración de resúmenes y mapas mentales, esto conllevó a diseñar otras estrategias. Por consiguiente, se hizo uso del estudio de la literacidad digital indicada por Cassany, (2006) y a través de la herramienta “classroom” del correo institucional, se compartieron lecturas, ejemplos de los tipos de textos y actividades que se estaban trabajando en el momento.

También, se presentaron algunos contratiempos en la manera de abordar ciertos contenidos de identificación del tema de un texto y de las oraciones, toda vez que la forma enseñada no era la correcta. En ese sentido, Calsamiglia y Tusón (1999 citadas por Lomas, 2003), mencionan que es importante reflexionar sobre los usos lingüísticos en el contexto comunicativo del aula y las



formas de orientar el proceso lector con los estudiantes para ir mejorando. Es así como a través del avance en el estudio de la didáctica del lenguaje se logró detectar estas fallas y replantear la planeación para ejecutar las acciones pertinentes.

En cuanto a lo logístico, se presentaron algunos inconvenientes con la no preparación de los recursos a utilizar con los estudiantes, esto reafirmó la necesidad de planear a diario y organizar las clases para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje adecuadamente. Lo anterior sucedió específicamente con el uso de herramientas tecnológicas como las tabletas y el uso de herramientas como SmartArt para realizar organizadores gráficos. Sin embargo, la dificultad fue superada y se aprendió del error.

Para finalizar, es importante resaltar las ventajas de esta intervención en lo que se refiere a la didáctica y conocimiento disciplinar docente. Entre ellas están: el contar con una bibliografía amplia para abordar diversas cuestiones del ejercicio didáctico, poder llevar a cabo ejercicios de meta cognición, autoevaluación y detectar los logros no solo de los estudiantes, sino los propios.

También son fortalezas el poder romper paradigmas tradicionales, el tener la posibilidad de socializar las prácticas de la intervención con los compañeros de la institución y referirse a clases con propósitos y planeaciones determinadas desde una perspectiva más constructivista con pares permitiendo que se transforme la educación. Por último, así como lo expone Lomas (2003) “saber leer se constituye en el vehículo por excelencia a través del cual, las personas acceden al conocimiento cultural en nuestras sociedades” (p.57), y en ese sentido es el dar a conocer que el ejercicio de lectura para los docentes no solo sirve para ampliar conocimientos, sino como forma de modelación a los estudiantes.



4.3 Sistematización de la práctica pedagógica

La sistematización de la presente investigación estuvo enmarcada bajo el enfoque cualitativo desde el método de investigación acción pedagógica. La recolección de información se llevó a cabo a través de dos pruebas de comprensión lectora y el diario de campo.

De igual manera, atendiendo a la pregunta de investigación que se hizo inicialmente en la intervención ¿Cómo mejorar la competencia de comprensión e interpretación textual de los estudiantes de grado noveno uno de la IED Oreste Sindici de Nilo?, se desarrolló el análisis a partir de tres categorías identificadas dentro de la comprensión lectora así: Nivel literal, nivel inferencial y nivel Crítico, las cuales se determinaron en las tres fases de desarrollo de la secuencia didáctica, la exploración, el desarrollo y el cierre. Estas categorías a su vez se estudiaron con base en unos indicadores, como se puede observar en la tabla No. 1

Tabla 1. Convenciones

NIVEL	CÓDIGO	INDICADORES
LITERAL	L1	Recupera información explícita en el texto (datos: qué, cómo, cuándo, dónde)
	L2	Encuentra la idea principal expresa en el texto
	L3	Realiza parafraseo y síntesis con base en la lectura.
INFERENCIAL	I4	Identifica la estructura y organización de textos expositivos (comparación, problema solución, causa - efecto, enumeración...)
	I5	Realiza predicciones a partir de diferentes recursos que presenta el texto.
	I6	Encuentra las ideas implícitas y el tema del texto
	I7	Infiere el significado de palabras desconocidas según el contexto
	I8	Organiza la información en esquemas gráficos como mapas mentales u organizadores acorde a la tipología textual.
	I9	Relaciona sus conocimientos previos con los que le ofrece la lectura para realizar deducciones
CRÍTICO	0	C1 Emite su punto de vista personal frente a la temática y contenido de los textos leídos
	1	C1 Reconoce la problemática que presenta un texto y asume una postura frente a ella.
		C1 Expresa reacciones que le provoca un determinado texto.



2

3 C1

A partir de un tipo de texto problema solución propone alternativas diferentes a las que exponen el autor

(Elaboración propia)

La muestra para el presente análisis fue de 10 estudiantes de un total de 22, los cuales fueron elegidos de manera aleatoria. Para la presentación de evidencias y resultados se nombrarán con la letra E y los números del 1 al 10 (E1, E2...E10).

4.3.1 Nivel Literal

En concordancia con el objetivo general de esta investigación, para indagar sobre la competencia de comprensión lectora de los estudiantes de grado noveno uno, dentro de la secuencia didáctica se propuso en la fase de exploración, un texto expositivo sobre el origen de la escritura, con el que los estudiantes pudieron responder a preguntas de “qué, cómo, cuándo y dónde” del nivel literal.

De acuerdo a lo que expone Anaya, Núñez y Rienda (2015), este nivel pone énfasis en lo que está dicho en el texto de manera clara como un dato o una fecha; esto se evidencia de acuerdo a lo que se muestra en el diario de campo “durante la lectura en voz alta, pude darme cuenta que los estudiantes prestaban atención porque al cuestionarlos sobre la información de cada párrafo, ellos responden a preguntas literales” (Agosto 30 de 2017).

Asimismo, se observó que los estudiantes encontraron la idea principal expresa en el texto a través de ejercicios de lectura en voz alta párrafo a párrafo y cuestionándolos con preguntas como ¿cuál creen qué es lo más importante en esta parte del texto? Sin embargo cuando se les



pidió que subrayaran las ideas mediante la lectura individual y silenciosa, tuvieron que acercarse a preguntar, entonces a través de la guía y un trabajo compartido se pudo enseñar que no se trataba de subrayar todo el texto, esto se expresó en el diario de campo “los estudiantes lograron encontrar la idea principal del texto pero a través de mi acompañamiento” (agosto 31 de 2017).

Ahora bien, dentro de la recuperación de información, se propuso la realización de un mapa mental, para ello primero se indagó sobre los pre saberes en este tema, con base en ello, se explicó de qué se trataba, luego se mostró un vídeo de la importancia de los mapas mentales y por último se modeló cómo se podría realizar uno, como ejemplo. Este fue un ejercicio que prolongó la sesión 1 pero al final los estudiantes estaban satisfechos por sus trabajos y le encontraron utilidad para recordar y organizar la información, además que mediante este método, ellos podrían elaborar presentaciones para sus exposiciones de manera más clara y ordenada y así aprenderían más rápido que llevar apuntes de manera. Esto se manifestó en el diario de campo así “El E6 me contó que le había dicho al profesor de sociales que si podía organizar su exposición en un mapa mental y me lo mostró, de verdad que aprendieron” (septiembre 08 de 2017).

Posterior al trabajo de elaboración del mapa mental, se dio inicio al proceso de parafraseo y síntesis, el cual fue pausado debido a la falta de orientación anticipada de su realización, pero modelando y realimentando los productos se logró. Al respecto el E1 escribió “las palabras nos permiten conservar la información para poderlas transmitir a la personas” para sintetizar la relevancia de la escritura, y aunque esto fue un gran alcance para la mayoría, de acuerdo a los diferentes ritmos de aprendizaje, algunos requirieron de mayor ejercitación en esta tarea.

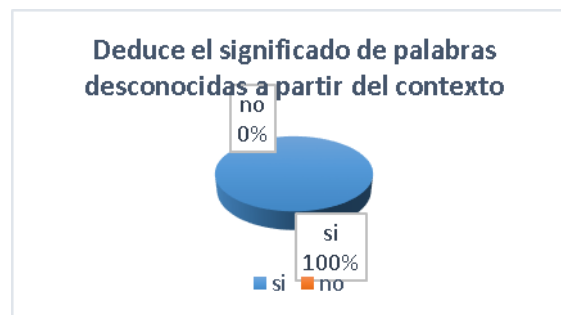
4.3.2 Nivel Inferencial

En cuanto al desarrollo del nivel inferencial, en la propuesta de textos expositivos se abordaron sus diferentes tipos, con cada uno se estudió su estructura y organización, reiterando las estrategias de lectura ya trabajadas y elaborando organizadores gráficos acordes a las tipologías.

No obstante, en la fase de exploración, primero se observó que “los estudiantes no avanzaron en la lectura cuando encontraron palabras que no conocían y me preguntaron por su significado constantemente” (diario de campo, septiembre 15 de 2017). Consecuentemente, se inició un trabajo gradual durante toda la secuencia para que los estudiantes pudieran encontrar el significado palabras desconocidas en el texto, a partir de la información contenida en el contexto. Esto se registró en el diario de campo “la docente que me observó la clase, resaltó que algunos estudiantes se remiten al texto a buscar el significado de la palabra por la que se les preguntó sin mediación de la docente” (noviembre 08 de 2017).

De igual forma en los resultados de las pruebas escritas se pudo evidenciar el avance en este indicador del nivel inferencial, esto se puede observar en la gráfica No. 1

Gráfica 1. Resultado de prueba



Además, se identificó que los estudiantes no sabían identificar el tema de un texto, debido que anteriormente se había enseñado de manera incorrecta. Ante esto, la docente explicó que



había sido un error de parte suya y pidió a los estudiantes estar atentos a la aclaración. Ante esto, los estudiantes mostraron una actitud de disposición y esto permitió llevar a cabo un ejercicio asertivo y humano con los estudiantes, mostrando que se vale equivocarse y corregirse. Al respecto, se pudo encontrar la importancia del análisis de la sintaxis en la comprensión lectora, de las categorías gramaticales y de la organización de esas palabras en los párrafos que conforman el texto por parte de la docente y los estudiantes, lo cual contribuye a una mejor comprensión.

Pese a lo mencionado anteriormente, el estudio de los aspectos de la sintaxis provocó cierto rechazo de parte de algunos estudiantes, quienes no mostraron interés, esto se menciona en el diario de campo así “no se realizó trabajo en grupo porque hubo confusión sobre las partes de la oración simple y compuesta, algunos estudiantes se mostraron desmotivados” (octubre 09), por lo cual, se ajustaron estrategias didáctica para animar a los educandos, quedando claro que, si bien es cierto que hubo avances en este indicador, se hace necesario continuar reforzándolo.

Con todo, los educandos fueron conscientes de que su comprensión lectora estaba mejorando no solo en el nivel literal sino en su nivel inferencial porque además de poder recuperar información explícita del texto, después de la modelación y actividades realizadas, demostraron que fueron capaces de relacionar sus conocimientos previos con la información que les ofrecía la lectura para realizar deducciones. En ese orden de ideas Cooper (1988) y Sánchez (1986) exponen que en este segundo nivel el lector es capaz de realizar inferencias y elaborar conjeturas, y los estudiantes ya lo estaban logrando e identificando mediante los ejercicios de meta cognición que se realizaban tras cada sesión. Así mismo, en el diario de campo se expresa que “los estudiantes armaron el rompecabezas que daba la imagen de un coctel e infirieron que



íbamos a leer acerca de las bebidas alcohólicas” (octubre 16 de 2017), un ejemplo del desarrollo de estos procesos.

4.3.3 Nivel Crítico

En el nivel Crítico, los estudiantes dieron respuestas muy superficiales en la fase exploratoria, al respecto en el diario de campo se menciona que “en los argumentos que dieron los estudiantes no se logró promover un clima que propiciara la interacción y no se mostraron respuestas con solidez” (septiembre 8 de 2017).

Sin embargo, en la prueba que se aplicó en la fase de desarrollo, en la cual se abordó el texto expositivo acerca del viento, los estudiantes demostraron avances, ya que no solo dan cuenta de la información explícita del texto, infieren significados de palabras, crean predicciones e identifican las ideas del texto, sino que crean una relación e interactúan con el texto que leen, toda vez que en este nivel, los estudiantes coincidieron en la importancia que tiene el viento en la vida de las personas y su relación con el cambio climático. En este punto, los estudiantes pudieron dar a conocer sus puntos de vista y emitir juicios a partir de una problemática, esto también se evidenció en lo expresado en el diario de campo “a partir de la problema del Sida, los estudiantes manifestaron las consecuencias de la no prevención de esta y otras enfermedades de este tipo y propusieron posibles soluciones” (20 de octubre de 2017). Se puede afirmar que en todas las sesiones se abrió espacio para participar y discutir sobre los temas leídos, aspectos fundamentales para desarrollar el sentido crítico y propositivo de los educandos.

De igual forma, en los resultados de la última prueba de comprensión lectora acerca de la tribu de los Tuaregs, se reafirmaron los hallazgos antes mencionados. En ese sentido, frente a la pregunta ¿qué te parece la forma de vida de los Tuaregs, la encuentras aventurera y libre o



difícil?, el E8 respondió “libre ya que en sus circunstancias no cuentan con un gobierno corrupto y codicioso como el nuestro”. Lo anterior y las respuestas de los demás educandos de la muestra, sustentan que existe una relación entre los conocimientos previos del lector, el texto y el contexto. En relación con la lectura crítica, Cassany (2006) expresa que “se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional” (p.82), así que los estudiantes demostraron en cierta medida conocimiento de su realidad social y cultural, la compararon y generaron sus apreciaciones.

Para finalizar, la intervención produjo avances significativos para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado 901 porque pudieron encontrarle sentido a este proceso y su relevancia en su formación y aunque existen algunas falencias, estas se convierten en oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.4 Evaluación de la propuesta de intervención

Con base en todo el proceso llevado a cabo en la intervención desde el área de lenguaje se identificaron necesidades a partir de la didáctica, del mejoramiento constante de las prácticas de aula en las cuales prestara constante atención a los procesos de aprendizaje de los educandos, a la motivación y a la actualización de nuevos métodos que transformen la manera de enseñar tradicional, donde el docente es un transmisor y repetidor de un texto guía y reflexiona sobre su quehacer e impacto en su comunidad educativa. Por lo anterior, el desarrollo de la secuencia didáctica permitió orientar los procesos pedagógicos e implementar nuevas estrategias que a medida que se iban llevando a cabo se podían ajustar de acuerdo a las circunstancias del contexto educativo.



En ese sentido, la planeación de actividades cobró sentido, ya que permitió que de una manera ordenada se llevaran a cabo aprendizajes significativos en los estudiantes, se realizaran procesos de evaluación formativa y de meta cognición que permitieron tanto al educando como al educador identificar fortalezas y oportunidades de mejora constantes.

Ahora bien, es de resaltar la importancia de contagiar a los compañeros docentes de la institución en estos procesos pedagógicos que para el caso de la secuencia didáctica basada en textos expositivos, transversaliza todas las áreas y le da la importancia a la lectura como medio de aprendizaje y de crecimiento personal.

Por último, la experiencia de la intervención reivindicó las razones por las cuales se eligió esta profesión y le demostró no solo a los estudiantes, sino a los padres de familia y en general a toda la comunidad educativa que si se pueden romper paradigmas, que a pesar de tener arraigadas costumbres tradicionales, realizando un acercamiento a programas como los de la maestría se logró reanimar la vocación docente, porque es precisamente allí, donde se identificaron las oportunidades de mejora en el quehacer pedagógico, a partir de diagnósticos individuales e institucionales y a través del andamiaje, el acompañamiento y el estudio de múltiples teorías se lograron transformaciones de pensamientos y por ende de acciones que redundan significativamente en la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones educativas.

4.5 Conclusiones y recomendaciones

Con base en lo expuesto en la sistematización de la experiencia de la intervención se presentan a continuación las conclusiones a las que se llegaron y se ofrecen ciertas recomendaciones para continuar con los avances que hasta el momento se han dado.



4.5.1 Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica en la intervención del área de Lenguaje con los estudiantes de grado 901 fue pertinente para dar solución a la problemática detectada en el diagnóstico institucional y de área, ya que promueve la transversalización de los aprendizajes, lo cual se evidencia en mejores desempeños en las todas las áreas.

Ahora bien, en la intervención se hizo evidente que las clases planeadas y estructuradas a partir de los intereses y problemáticas de los estudiantes y el papel del docente como mediador, posibilitan un cambio de actitud y motivación frente a los procesos de lectura que se llevan a cabo en el aula y promueven el aprendizaje significativo.

La planeación y puesta en marcha de una secuencia didáctica permitió a la docente explorar diferentes alternativas pedagógicas para la enseñanza de sus estudiantes y a su vez la actualización de conceptos y estudio de la parte disciplinar. En ese sentido, el trabajo de intervención posibilitó un ejercicio constante de reflexión por parte del docente, en cuanto a los procesos educativos llevados a cabo y fortalecer su desempeño, lo cual le generó motivación y desafíos frente a los logros obtenidos con sus estudiantes.

Asimismo, el desarrollo de procesos de meta cognición con los estudiantes permitió reflexionar sobre lo que se aprendió y le da sentido a los procesos de comprensión lectora para el desempeño escolar y para la vida.

De igual manera, se hace necesario, enseñar estrategias de lectura desde los primeros años de escolaridad; teniendo en cuenta que la lectura hace parte del lenguaje y está estrechamente relacionada con el pensamiento, así que encaminar a los estudiantes en estos procesos favorece a que se tengan en el futuro ciudadanos más críticos que aporten positivamente a la sociedad.



Finalmente, al trabajar con secuencias didácticas se logró obtener alineación entre el currículo y modelo pedagógico institucional y la realidad de las prácticas de aula. Esto permite en cierta medida que la institución tenga una identidad característica frente a otras, que se generen cambios en la orientación de los procesos y por tanto que la calidad educativa mejore.

4.5.1 Recomendaciones

Se recomienda trabajar en comunidades de aprendizaje para compartir experiencias significativas en el aula y hacer seguimiento de los procesos pedagógicos y evaluativos. Con ello, es posible que las didácticas se transformen y que se construyan nuevas dinámicas dentro de las aulas.

Además es de suma importancia fortalecer los procesos de lectura en los educandos a partir de diferentes tipos de textos y no quedarse en solo la literatura. Es fundamental que los educandos cada día estén más motivados por leer para aprender.

Con respecto a los resultados de la intervención, es necesario continuar el trabajo en los niveles inferencial y crítico de comprensión lectora. En ese sentido, las secuencias didácticas son una poderosa herramienta para poder enseñar estrategias de lectura e ir introduciendo los contenidos que se deben desarrollar para lograr aprendizajes acordes con los referentes de calidad que presenta el Ministerio de Educación Nacional.



5 RECOMENDACIONES

Este capítulo presenta una propuesta de proyección de la intervención pedagógica, tanto para el aula como para la I.E.D Oreste Sindici del municipio de Nilo. Se recomienda para poder dar continuidad a los procesos iniciados a partir de la intervención.

5.1 Justificación de la proyección

La proyección parte del diagnóstico institucional, en el cual se identificaron unas necesidades de mejoras desde las áreas de lenguaje y matemáticas para fortalecer los procesos de comprensión lectora, análisis y resolución de problemas, objetivo principal de las intervenciones pedagógicas realizadas en el aula.

De acuerdo al método Investigación Acción Participativa, Lomax (1990, citado por Latorre, 2.008) menciona que es una intervención en la práctica profesional, con la intención de ocasionar una mejora. Por consiguiente, después de dicha intervención y su respectivo análisis, se propone la realización de encuentros pedagógicos de docentes de las áreas intervenidas (lenguaje y matemáticas) que se llamarán “comunidades de aprendizaje”, las cuales, según la guía de los actores involucrados en el programa (2.011), describe como comunidades de conocimiento y de práctica; que reflexionan y encuentran soluciones a las problemáticas específicas de aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, comparten inquietudes e identifican colectivamente alternativas pedagógicas,

Asimismo, esta estrategia es implementada por el programa “Todos a aprender” en los niveles de preescolar y primaria, por lo que se propone como novedad para el nivel de secundaria

y media y con lo que se espera generar la socialización de experiencias y la planeación de secuencias didácticas y guías de trabajo en el aula, las cuales atiendan las necesidades detectadas y las reflexiones de las intervenciones.

5.2 Plan de acción

Con base en la anterior justificación se propone el siguiente plan de acción:

Tabla 2. Plan de acción

Reflexionando, planeando y ejecutando ando			
Fases	Objetivos	Metodología	Recursos
<p>“Realicemos un compartir de experiencias” (socialización de experiencias)</p> <p>RESPONSA BLE: Luz Jackelin Sánchez Solórzano (Rectora), Fabián Rodríguez Agudelo (Coordinador), Magnolia Herrera Camacho (Docente-tutor)</p>	<p>Socializar experiencias pedagógicas a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje para establecer fortalezas y oportunidades de mejora respecto a la comprensión lectora y resolución de situaciones problema</p>	<p>Los docentes de las áreas de español y matemáticas se reunirán una vez por periodo. Con anterioridad conocerán el objetivo del encuentro para que de esta manera se lleven apuntes sobre sus experiencias para la socialización. A medida que se vayan escuchando los aportes de cada uno, entre el grupo se definirán las fortalezas y oportunidades de mejora.</p> <p>Asimismo, se tomará registro de la reunión por parte de un docente relator, quien será elegido en grupo al inicio del encuentro y quien al finalizar el compartir dará a conocer lo registrado, con el fin de que los docentes tengan en cuenta dichos aspectos para sus nuevas planeaciones de clase. El compromiso para el próximo</p>	<p>Fotografías, trabajos de los estudiantes, planeaciones de clase, video beam y computador.</p>



		encuentro es traer ideas o estrategias para evitar caer en los errores detectados en las experiencias socializadas.	
<p>“Arquitectos en acción” (planeación)</p> <p>RESPONSA BLE: Isabel Vargas, Binalud Leiva y Magnolia Herrera (Docentes maestrantes)</p> <p>Docentes (Pre – escolar, primaria y secundaria de la I.E.D. Oreste Sindici)</p>	<p>Diseñar planeaciones de clase que fortalezcan la comprensión lectora y resolución de problemas.</p>	<p>En esta fase, se planearán sesiones de trabajo articuladas con los referentes de calidad, implementando estrategias y herramientas que fortalezcan la comprensión lectora y resolución de problemas. Esta planeación se hará en grupos de acuerdo a los diferentes niveles y grados.</p>	<p>Formato de planeaciones, referentes de calidad.</p>
<p>“Manos a la obra” (ejecución)</p> <p>RESPONSA BLE: Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez</p>	<p>Implementar prácticas de aula a partir de las planeaciones generadas en las comunidades de aprendizaje.</p>	<p>Con el apoyo de directivos docentes y entre pares, se pedirá el favor que por lo menos un docente por nivel acompañe a otro docente a una de las clases a ejecutar. A su vez que tome registro de lo observado, tanto de las fortalezas como oportunidades de mejora detectadas, lo</p>	<p>Planeaciones de clase, video grabadora o cámara fotográfica, material pedagógico.</p>



(Coordinador) Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici)		anterior a partir de las planeaciones realizadas en la comunidad de aprendizaje.	
¿Cómo vamos y qué nos falta? (realimentación) RESPONSA BLE: Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador) Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici)	Realimentar los procesos adelantados y proponer ajustes acordes a los resultados evidenciados.	En este encuentro, se darán a conocer hallazgos de las prácticas de aula a través de testimonios, fotografías o videos, para contrastar lo que se había planeado y los resultados de dichas actividades.	Video beam, computador, registro escrito, videos, fotografías.
“Los últimos retoques” (Reestructura ción y ajustes) RESPONSA BLE: Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici)	Reajustar el plan de acción atendiendo a las propuestas de los integrantes de la comunidad de aprendizaje.	En la presente fase, se pretende, que los docentes realicen los ajustes pertinentes a las planeaciones para continuar trabajando en torno al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora y resolución de problemas. Este encuentro será fortalecido con el desarrollo de guías relacionadas con las competencias a mejorar, por parte de la tutora del programa Todos a aprender y el líder de transferencia de la	Material pedagógico, computador, video beam, planeaciones



Magnolia Herrera C. (Docente - tutor PTA), María Angélica Molina (Líder de transferencia PTA)		Institución.	
<p>“Listos para mostrar la obra” (evaluación)</p> <p>RESPONSA BLE:</p> <p>Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici), Magnolia Herrera C. (Docente- tutor PTA), María Angélica Molina (Líder de transferencia PTA)</p>	<p>Valorar el proceso desarrollado durante las fases del plan de acción con el objeto de darle continuidad.</p>	<p>En esta fase, se pretende realizar la evaluación del proceso, para dar seguimiento y proyección a lo que se ha trabajado en las diferentes fases.</p> <p>La socialización se realizará ante todos los docentes de la institución, por parte de cada docente que participó en cada uno de los encuentros. Estos darán a conocer el desarrollo del trabajo a partir de las reuniones por áreas para el mejoramiento de los aprendizajes.</p> <p>Finalmente se elaborará un acta de compromisos y así involucrar a todos los docentes de la IED.</p>	<p>Registro de planeaciones, plan de acción, acta de compromisos</p>

Ahora bien, atendiendo al problema que se intervino en el área de Lenguaje a través de esta investigación, se presenta la propuesta individual con la que se pretende dar continuidad al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora desde el trabajo en el aula.

Por su parte, dentro del proceso de intervención se evidenció que el trabajo con secuencias didácticas, desde la perspectiva pedagógica facilita tanto al docente como a los estudiantes llevar a cabo un seguimiento paulatino de los avances y las oportunidades de mejora en el desarrollo de



esta. Así mismo, esta posibilita ejercicios de metacognición, con lo que se puede sistematizar los progresos en el aprendizaje y se determinan los ajustes en la planeación.

Por lo anterior, lo que se propone realizar en esta proyección es continuar con esta estrategia de planificación para abordar no solo el texto expositivo sino los diversos tipos de textos (argumentativos, instructivos, literarios), toda vez que los estándares establecen unos componentes en los cuales se deben abordar desde la literatura hasta los textos instructivos y demás. Con ello, se aspira a continuar optimizando los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la institución y paralelamente desarrollar las demás habilidades comunicativas y a su vez alinear estos procesos con el enfoque pedagógico institucional.

En ese sentido, se propone programar una secuencia didáctica por período, la cual parta de lo establecido en la malla curricular pero que en cada una se involucre la lectura de los diferentes tipos de textos. Con ello, se pretende organizar los procedimientos en el aula y mejorar las microhabilidades de la competencia lectora en los estudiantes y junto a ellas desarrollar la competencia escritora.

Finalmente, se espera que al transcurrir un año y medio los actores de esta proyección hayan avanzado tanto en su aprendizaje como en sus procesos evaluativos y esto permee a toda la comunidad educativa.

5.3 Cronograma

Así mismo se propone el siguiente cronograma para llevar a cabo el anterior plan de acción:



Tabla 3. Cronograma de proyección

FASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TIEMPO	RESPONSABLE
“Realicemos un compartir de experiencias” (socialización de experiencias)	<p>La actividad inicial por áreas será explicar el propósito y mecánica de los encuentros que de ahí en adelante serán llamados comunidades de aprendizajes, tal como lo llama el programa Todos a aprender. Como es una experiencia novedosa para los docentes de secundaria, se les pedirá la mayor disposición para que se puedan lograr los objetivos.</p> <p>Después, se elegirán moderador y relator para que dirijan la reunión y tomen registro. Se dará la palabra para que cada uno haga sus aportes y en grupo se definirán las fortalezas y oportunidades de mejora. Finalmente, se dará a conocer lo registrado para que se tenga en cuenta en las nuevas planeaciones de clase. Se dejará el compromiso para el próximo encuentro de buscar estrategias para evitar caer en los errores detectados en las experiencias socializadas.</p>	1 encuentro durante el tercer periodo académico 2018	Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador) Magnolia Herrera (Docente – tutor PTA)
“Arquitectos en acción” (planeación)	En este encuentro las actividades estarán enfocadas en la planeación de las sesiones acordes con los estándares y lineamientos como también los	1 encuentro durante el cuarto periodo	Docentes de pre-escolar,



	Derechos Básicos de aprendizaje para implementar las estrategias que permitan mejorar los procesos de comprensión lectora y resolución de problemas.	académico y 1 encuentro en la semana institucional al iniciar el primer periodo académico 2019 y 1 encuentro durante los tres primeros periodos académicos 2019	primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici) Magnolia Herrera C. (Docente- tutor PTA)
“Manos a la obra” (ejecución)	Para esta fase la primera actividad será el trabajo entre pares y directivos docentes, para que esté mínimo un docente por nivel acompañando a otro docente en una de las clases a ejecutar y haga un registro de la observación para luego realizar el respectivo análisis y contraste de lo llevado a cabo con la planeación, los avances y oportunidades de mejora.	Primer, segundo y tercer periodo académico 2019.	Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador) Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici)
¿Cómo vamos y qué nos falta? (realimentación)	Durante esta fase se pretende realizar un encuentro para hacer primer análisis de los avances adelantados desde cada una de las aulas y hacer aportes acerca de los ajustes que se deben realizar	1 encuentro al iniciar el segundo periodo académico 2019	Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador) Docentes de



			pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici
“Los últimos retoques” (Reestructu ración y ajustes)	En esta fase se busca realizar los ajustes pertinentes a partir de la retroalimentación dada a los avances logrados durante el proceso. Para eso es necesario trabajar por comunidades de aprendizaje de acuerdo a los grados y áreas. Una vez realizados los ajustes se continúa el proceso de intervención.	1 encuentro en la mitad del segundo periodo académico.	Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici Magnolia Herrera C. (Docente – tutor PTA) María Angélica Molina (Líder de transferencia – PTA)
“Listos para mostrar la obra” (evaluación)	Durante esta fase se hace el cierre de las actividades planeadas y se realiza la evaluación para identificar los avances logrados respecto a los objetivos planeados y se deja evidencia de lo realizado para viabilizar una posible continuidad de la estrategia de trabajo. Se realiza un encuentro por áreas y luego con todos los docentes	1 a 2 encuentros durante el cuarto periodo académico 2019	Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici) Magnolia Herrera C. (Docente – tutor PTA) María Angélica Molina



			(Líder de transferencia PTA) Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador)
--	--	--	---



REFERENCIAS

Alonso, J. & Mateus, M. (1985). *Comprensión Lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación*.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/667401.pdf>

Álvarez, A. (1996). *El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*. Recuperado de

<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110029A/19921>

Anaya, J.M., Núñez, M.P. & Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura: La comprensión lectora: Aspectos teóricos y didácticos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Borjas, B (2007). Lenguaje y pensamiento. En: IESALC UNESCO, Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación, 7.

Calderin, C. (2009). *Didáctica de la Lengua Castellana*. Recuperado de

<http://campusvirtual.cecar.edu.co/modulos/Humanidades,%20lengua%20castellana%20e%20ingl%C3%A9s/6%20SEMESTRE/DIDACTICA%20DE%20LA%20LENGUA%20CASTELLANA/files/basic-html/page2.html>

Catalá, M., Catalá, G. y Molina, E. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1º - 6º de Primaria). Barcelona: Graó.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany D. (2006) *Tras las Líneas: Sobre la lectura Contemporánea*. Barcelona, Madrid: Anagrama.

Cassany D. (2008). *Prácticas Letradas Contemporáneas*. México. Sevilla Editores S.A.

Comenius J. (1632). *Didáctica Magna*. Colección Básica de Bolsillo. Editorial Akal

Catalá, M., Catalá, G. y Molina, E. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1º - 6º de Primaria). Barcelona: Graó.



- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la Comprensión lectora*. Madrid España: Visor S.A.
- Delgado, K. (2016). *Aprendizaje Colaborativo: Teoría y práctica*. Gestión del Aprendizaje. Bogotá: Magisterio.
- Díaz A. (2013). *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>
- Díaz F. & Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 3a ed. México. Mc Graw Hill Educación.
- Freinet, C. (2001). *Los planes de trabajo, La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Editorial Laboratorio Educativo. Venezuela.
- Ferriere, A. (1982). *La Escuela Activa*. Editorial Herder. Barcelona, España
- Institución Departamental Oreste Sindici, (2016). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <http://www.orestesindici.edu.co/>
- Larroyo, F. (1967). *La ciencia de la Educación*. Edición 17. México. Editorial Porrúa S.A.
- Latorre, A. (2008). *La investigación – acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Graó
- Lomas, C. (2003). *Leer para entender y transformar*. España. Santillana. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2478/3459%3A%3Ahtml>
- Lopez, G. & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/718->



metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-
aprendizaje-significativopdf-I8hZk-libro.pdf

Mendoza, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Recuperado de
<http://institucional.us.es/revistas/fuente/1/resenas/resena%2004.pdf>

Ministerio de Educación Nacional, (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*

Nieto, A. (1989). *La Escuela Activa*. Editorial Presencia. Bogotá D.C.

Oller C., Martínez G, Pipkin M., Solé I., Serra J., Quintanal J., Soliva M., Teberosky A., Vidal-
Abarca, Tolchinsky L., Cerezo M., Bofarull M. y Gil M.R., (2001). *Comprensión lectora:*
El uso de la lengua como procedimiento. Laboratorio Educativo Graó.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO],
(2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>

Pérez, M.J., (2005). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Dificultades y Limitaciones*. Revista
de Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. No. 10
pp. 121-.138. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf

Ruíz, B. (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Recuperado de
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14518.pdf&area=E>

Sánchez E. (1998). *Comprensión y Redacción de Textos*. Barcelona, España. Edebé

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Recuperado de
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*.
Recuperado de <https://es.slideshare.net/anedortiz/libro-secuencias-didcticas-de>



ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

PROPUESTA DE DISEÑO DE INTERVENCIÓN AÑO 2017

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL ORESTE SINDICI

SECUENCIA DIDÁCTICA: LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS

PERÍODO: TERCERO **AREA:** LENGUAJE **I.H.S.:** 4 HORAS **GRADO:** NOVENO

DOCENTE: ISABEL VARGAS GUZMÁN

OBJETIVO DE APRENDIZAJE GENERAL: Comprender textos expositivos aplicando estrategias de comprensión lectora.

SESIÓN No. 1

Duración: 4 horas

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LA CLASE:

- Explorar un texto expositivo a través de la lectura y aplicación de estrategias de actividades antes, durante y después de la lectura.

REFERENTES DE CALIDAD:

ESTANDAR

- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

COMPETENCIA LECTORA DBA

- Reconoce que los textos son el resultado de un grupo de párrafos que desarrollan ideas con diferente jerarquía y que están relacionados entre sí por un contenido general.



RECURSOS: Fotocopias, video vean, marcador, tablero, imágenes

METODOLOGÍA

Exploración

1. La docente presentará en una mesa varias clases de libros de diferente tipo, permitiendo que se acerquen a curiosear, luego, les pedirá a los estudiantes que los revisen y elijan uno que les guste. Como la cantidad de libros no da para que se trabaje de manera individual, se organizarán grupos de acuerdo a los gustos, así se agruparan de cuatro estudiantes y conversen sobre qué características tiene el texto a nivel general. Finalmente, cada grupo dará a conocer sus percepciones, se les preguntará sobre la clase de texto que eligieron y por qué. Además qué características tiene el texto para activar los conocimientos previos y luego se dará a conocer los objetivos de aprendizaje.

Desarrollo

2. Se presentará la imagen de una pluma y un libro, se cuestionará acerca de lo que ven y sobre lo que imaginan vamos a leer en clase. Luego, se presentará el título del texto “¿cómo se escriben las lenguas?” y se continuará indagando a los estudiantes para que den a conocer sus conocimientos previos y que creen predicciones.
3. La docente mostrará el texto que se va a leer proyectado por el video vean (ver anexo 2). Se realizará una lectura en voz alta del texto iniciando por la docente quien hará el modelado, luego se dará paso a los estudiantes, realizando las pausas y entonación correctas acordes con los signos de puntuación. A medida que se va haciendo la lectura, se verificarán las predicciones y al final, se preguntará si es del agrado o si no les llama la atención lo que trata el texto. En segunda instancia, se realizará una lectura individual, global y silenciosa, se



pedirá a los estudiantes que no se detengan a buscar palabras que desconozcan, que salten la palabra y continúen con la lectura, así, se enseñará esta estrategia, se les preguntará si a través de la lectura pudieron inferir el significado de las palabras desconocidas .

4. Posteriormente, se leerá de nuevo el texto en voz alta dando la palabra a diferentes estudiantes, esta vez con la instrucción de detenerse ante una palabra desconocida, resaltarla o subrayarla y buscar entre todos su acepción correspondiente y se copiará en el cuaderno su significado. Con ello, se mostrará que es importante aprender a inferir el significado a partir de su contexto, a revisar si esa palabra está dentro de una oración que suministre información principal o podría omitirse y a seleccionar el significado que corresponda al contexto de la lectura.
5. Además, la docente hará una breve exposición de la importancia de la escritura, quienes fueron los fenicios, cómo ha habido cambios substanciales en cuanto a los procesos de escritura y que a través de la escritura, se conoce hoy mucho de la vida, cultura, creencias y en general la historia de muchos lugares en el mundo para situar en un contexto a los estudiantes.
6. La siguiente actividad iniciará cuestionando a los estudiantes acerca de lo que saben sobre los mapas mentales, cómo se hacen, para qué sirven. La docente explicará las características principales de los mapas mentales para que el estudiante encuentre el sentido a su uso, el cual les ayudará a la comprensión, a potenciar su capacidad de memorización y de asociación de ideas e información que suministre un texto. Para ello, preguntará a los estudiantes qué les sucede cuando oyen una canción, huelen un perfume o comen un helado, mostrando que esto lo que hace es provoca una serie de asociaciones en la mente y que esto es lo que hacen los mapas mentales, señalando que este proceso es llamado pensamiento radial.



7. De igual forma, se mostrará cómo se elabora un mapa mental y los pasos que se deben llevar a cabo a través de un tutorial de YouTube, en ese momento, se verificará si de acuerdo a lo expuesto lo que respondieron los estudiantes al inicio de la clase con respecto a los mapas mentales era cierto o estaban equivocados. Posteriormente, por grupos de tres estudiantes, los cuales organizará la docente se retomarán el texto leído para que a partir de allí se elabore un mapa mental. Para este caso el nodo principal será “la escritura” los estudiantes seleccionarán la información que consideren relevante a través de palabras clave y con líneas e imágenes se empezarán a relacionar ideas que se desean recordar.

Cierre y evaluación

8. Los estudiantes harán en primera instancia un borrador en un cuaderno, el cual será revisado por la docente y luego lo pasarán en limpio en una hoja cuadriculada, la cual hará parte de un portafolio de trabajo como parte de la evaluación. Al finalizar, los estudiantes guardarán sus trabajos y se les realizará una pequeña realimentación.
9. Para concluir la sesión, los estudiantes realizarán ejercicios de meta cognición para verificar lo que aprendieron y repasar el procedimiento que llevaron a cabo para lograr la identificación del tipo de texto, su comprensión y elaboración del mapa mental, así se dará cuenta de las estrategias aprendidas. Así mismo, la docente hará hincapié sobre la intencionalidad de esta tipología textual, que estos utilizan un léxico específico que corresponde a la temática que aborda, tal como lo evidenciaron en las lecturas y los estudiantes tomarán apuntes al respecto en su cuaderno.

NOTA ACLARATORIA: Si para la realización de esta actividad no es suficiente el tiempo, se tomará tiempo de las siguientes sesiones para dar por terminada la sesión.



SESIÓN No. 2 Duración: 4 horas

OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA CLASE:

- Identificar la silueta de un texto expositivo a partir de ejercicio de identificación de sus características y estructura.

REFERENTES DE CALIDAD:

ESTANDARES

- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

COMPETENCIA LECTORA DBA

- Interpreta textos expositivos y da cuenta de sus características formales y no formales.

RECURSOS: Fotocopias, video vean, marcador, tablero, imágenes, tabletas.

METODOLOGÍA

Exploración

1. La clase iniciará con una dinámica, la docente entregará unas fichas que tienen la imagen de bebidas alcohólicas a manera de rompecabezas, los estudiantes deberán buscar las partes completas de su rompecabezas, así se conformara el grupo (ver anexo 3). Ya conformados los grupos de cuatro estudiantes, se dará instrucciones acerca de los roles que deben asumir cada participante. (líder, relator, redactor y facilitador). Luego, se les pedirá que discutan acerca de la imagen que les correspondió: ¿qué imagen es la que tienen? ¿qué significa esa imagen para ellos? ¿De qué vamos a hablar hoy? ¿qué saben sobre el alcohol? ¿han probado alguna vez una bebida alcohólica? Así se generará una charla con este ejercicio de motivación y predicción. Se entregará una fotocopia a cada estudiante con el texto “El alcohol es una



droga” (ver anexo 4), la instrucción es que hagan en primera instancia la lectura global, identifiquen la tipología textual y a quien puede ir dirigido. Cada grupo socializará sobre esto después de la lectura rápida a manera de lluvia de ideas.

2. Posteriormente, en grupo volverán a leer, esta vez resaltarán el vocabulario desconocido y en grupo inferirán sus significados con base en el contexto aplicando las estrategias aprendidas en la clase anterior. De igual forma, se les pedirá que identifiquen las partes del texto: introducción, desarrollo y conclusión.

Desarrollo

3. Con ayuda de la docente se determinará que función tiene la introducción como parte inicial del texto y la que presenta y delimita el tema de la exposición. También, se explicará que en la introducción se puede exponer el propósito, procedimiento y hechos que se desarrollarán después en el texto. Así los estudiantes revisarán si la introducción que ellos delimitaron responde a las preguntas: ¿para qué?, ¿cómo? y ¿qué? Así mismo se mostrará el objeto del desarrollo del texto como la parte que expone, explica y da ejemplos, también describe e informa sobre el tema. Así los estudiantes revisarán de nuevo y verán que el texto está organizado por ideas desarrolladas en párrafos y si el desarrollo responde al ¿por qué? Finalmente, se explicará sobre la conclusión y función en el texto. Los estudiantes verificarán si la parte que eligieron como conclusión corresponde a las características que se dieron a conocer. Una vez realizado este ejercicio, los estudiantes consignarán en su cuaderno, lo aprendido: Los textos expositivos tienen una silueta y las características específicas de acuerdo a su intención comunicativa: exponer e informar.

4. Seguidamente, se cuestionará acerca de qué pautas o pasos tendrían en cuenta los estudiantes para realizar una exposición o la socialización del texto leído para llevar a



cabo un dialogo de saberes (qué sabemos de cómo organizar una exposición). Mientras los estudiantes dan sus aportes, la docente organizará un diagrama de comparación entre la oralidad con la escritura y su relación a través de la silueta del texto expositivo con la manera de organización de una exposición.

5. En los mismos grupos de trabajo, los estudiantes realizarán el plan de elaboración de una exposición con la imagen que tiene cada grupo. En primer lugar, identificarán de qué bebida alcohólica se trata y usaran la información que suministra el texto. Para ello harán uso de las tabletas, para diseñar diapositivas donde en primera instancia presente el título del texto, inserten la imagen y luego cada una de las partes del texto.
6. Se les enseñará a los estudiantes cómo usar las herramientas de insertar gráficas en SmartArt de power point para organizar la información sin llenar las diapositivas de texto, para ello se proyectará un video donde se explica cómo elaborar dichas presentaciones. Una vez hecho el borrador de las presentaciones por los estudiantes, los grupos de estudiantes realizarán sus exposiciones.

Cierre

7. Finalmente, se cerrará la sesión preguntando a los estudiantes sobre lo aprendido en cuanto a la silueta del texto expositivo. Ellos con sus propias palabras deberán expresar cómo es la estructura y propósito de un texto expositivo. Además darán cuenta de la información obtenida del tema del texto, y a partir de este se reflexionará acerca de la problemática que se ve en la institución y en general en su comunidad, para tomar conciencia de los daños que causa el consumo de alcohol y en general de sustancias psicoactivas y cuáles serían las posibles soluciones. Estas conclusiones se escribirán en hojas color iris para publicar en el periódico mural.



SESIÓN No. 3 Duración: 4 horas

OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA CLASE:

- Identificar el tema de un texto expositivo a través de la aplicación de estrategias de lectura.

REFERENTES DE CALIDAD:

ESTANDARES

- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

COMPETENCIA LECTORA DBA

- Interpreta textos expositivos y da cuenta de sus características formales y no formales.

RECURSOS: Fotocopias, video vean, marcador, tablero, imágenes

METODOLOGÍA

Exploración

1. En primer lugar se retomará el concepto de texto expositivo, cómo es su silueta y cómo reconocer un texto expositivo. Luego, se cuestionará sobre el texto abordado en la sesión 2 “El alcohol es una droga” con preguntas como ¿de qué manera sabes cuál es el tema del texto? a través de un juego con palitos de paletas para elegir al que contestará acerca del contenido de esta lectura para motivar a los estudiantes frente a los aprendizajes de esta sesión.
2. A partir de esta actividad, se dará a conocer el objetivo de aprendizaje “identificar el tema de un texto expositivo”, se explicará que para lograrlo, se abordarán las características de este texto y el proceso comunicativo que se genera a través de la lectura. De igual forma se mostrará la importancia de la estructura sintáctica a través del estudio de las clases de



oraciones, mediante preguntas sobre las partes de la oración realizando una lluvia de ideas que activarán los saberes previos de los estudiantes a manera de diagnóstico.

Desarrollo

3. Después, se explicará que el sujeto de la oración es precisamente su tema, de ahí su relevancia. Además, lo fundamental de tener en cuenta la relación de las palabras en el texto para que el autor logre un sentido y comuniqué coherentemente su mensaje al lector.
4. Luego, se introducirá el texto “la impresora 3D” (ver anexo No. 6) a través de preguntas sobre tecnología, después, se mostrará el título de la lectura para generar predicciones, luego la imagen de la impresora y por último se presentará un video a cerca de este tipo de impresoras. A partir de lo anterior, se expondrá por medio del video vean el texto completo, se realizará lectura en voz alta para identificar vocabulario y estructura, despejando dudas sobre el significado de las palabras desconocidas y aplicando estrategias aprendidas previamente.
5. Posteriormente, los estudiantes recibirán una copia del texto. La docente tomará la primera oración simple y a través de modelado, mostrará cómo identificar el sujeto, predicado y sus complementos. Luego se explicará que hay oraciones simples y compuestas y se realizará de igual forma con oraciones compuestas, especificando que dependiendo del tipo de relación que exista entre las proposiciones, estas pueden ser coordinadas, subordinadas o yuxtapuestas. Se destacará también, la función que cumplen los conectores lógicos en el texto a medida que avanza la lectura, así al final los estudiantes evidenciarán lo que la



docente les explicó acerca de la sintaxis. La docente hará hincapié en la funcionalidad textual del componente sintáctico para la identificación del tema en las oraciones y del texto.

6. Seguidamente, los estudiantes realizarán esta actividad de manera individual a través del subrayado señalen las oraciones e ideas en cada párrafo y luego por parejas compararan las oraciones seleccionadas para que pasen y señalen en el tablero oraciones, indicando que tipo de oración es y al final se definirá el tema de este texto.
7. Se mostrará a los estudiantes que con ayuda de las ideas ya resaltadas de cada párrafo podemos escribir un resumen, se darán a conocer las características del resumen y parafraseo como tareas posteriores a la lectura y análisis y su utilidad dentro del ámbito académico. De esta forma, los estudiantes a través de una primera práctica guiada a manera de andamiaje, construirán un primer borrador de resumen, luego por grupos se compartirán sus escritos para luego ser realimentado por la docente. Finalmente, el resumen será corregido, pasado en limpio y ubicado en su portafolio.

Cierre

Para cerrar la sesión, se propondrá la identificación de oraciones simples y compuestas y realización de un escrito pequeño en el cual los estudiantes expresen su imaginación realizando hipótesis a cerca de los diferentes usos que se le podría dar a la impresora 3D y sus repercusiones en el futuro. Este texto será enviado a la aplicación “classroom” a través del correo institucional, revisado y realimentado para sus ajustes.



SESIÓN No. 4 Duración: 4 horas

OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA CLASE:

- Distinguir la organización de un texto expositivo con base en la estructura descriptiva y comparativa.

REFERENTES DE CALIDAD:

ESTANDARES

- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

COMPETENCIA LECTORA DBA

- Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.

RECURSOS: Fotocopias, video vean, marcador, tablero, imágenes.

METODOLOGÍA

NOTA ACLARATORIA: En esta sesión se aplicará una propuesta de secuencia de actividades para comprender textos expositivos Anaya, Núñez y Rienda (2004).

Exploración

1. Al iniciar la cuarta sesión se realizará la exploración de saberes en el área de ciencias naturales y en específico en el tema de los estados de la materia para poder abordar la estructura textual descriptiva a través de la articulación con el área de ciencias naturales. Se preguntará sobre los estados de la materia (ver anexo 6). Con ello, se realizará una anticipación a la lectura y se dará a conocer el objetivo de aprendizaje de la sesión.



Desarrollo

2. Se presentará la lectura proyectada y se realizará una lectura rápida en voz alta para comprobar predicciones.
3. Posteriormente, se dará la instrucción de releer detenidamente advirtiéndole que deben estar atentos a las palabras que se desconozcan y a las descripciones que aparecen en la lectura, las cuales se deberán escribir en el cuaderno y tratarán de deducir significados.
4. Luego, se realizará un juego para organizar grupos, se asignarán roles y así se realizará una segunda lectura con la instrucción de prestar atención a cómo se presenta la información y qué estrategias utiliza el autor para presentar el texto. Luego se socializarán en el grupo y se cuestionará a los estudiantes sobre que otras expresiones indican que hay una descripción (adjetivos) y que muchas de ellas, lo que hacen es dar a conocer el significado de algunos términos técnicos a través del contexto.
5. Posteriormente, se expondrán los aportes de cada grupo y se explicará sobre la estructura de descriptiva y se espera que los estudiantes hagan sus aportes a la identificación de sus características.
6. Con base en lo anterior se introducirá a los estudiantes en la herramienta del folleto, a través de preguntas y de la visualización de un tutorial de cómo realizar un folleto, su importancia y sus funcionalidades. Con base en ello y en la información recibida en el texto, los estudiantes elaborarán un folleto para mostrar a través de la estructura descriptiva, enumerativa y comparativa, información del municipio. Además se darán a conocer algunos conectores para la realización de esta tarea en casa.



7. La docente, presentará un texto llamado “El viento” con su respectivo cuestionario con preguntas a nivel literal, inferencial y crítico (ver anexo 7) y luego los estudiantes a través de una fotocopia individual tendrán la instrucción de leer y responderlo.

Cierre

8. los estudiantes y la docente realizará realimentación de la última guía y de igual forma, se realizará un ejercicio de meta- cognición para que los estudiantes identifiquen las estrategias aprendidas.

SESIÓN No. 5 Duración: 4 horas

OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA CLASE:

- Distinguir la organización de un texto expositivo con base en la estructura: enumerativa.

REFERENTES DE CALIDAD:

ESTANDARES

- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

COMPETENCIA LECTORA DBA

- Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.

RECURSOS: Fotocopias, video vean, marcador, tablero, imágenes.



METODOLOGÍA

Exploración

1. Para iniciar se organizarán a los estudiantes por grupos a través de un números, se les pedirá que respondan qué es el lenguaje no verbal y se les pedirá que busquen un ejemplo de este. También se preguntará cómo funciona el tema de la comunicación no verbal en el ámbito de los teléfonos inteligentes y el internet para crear predicciones de la lectura a abordar y para activar conocimientos previos. Luego, socializarán y si es posible darán a conocer sus percepciones por medio de imágenes o gestos.
2. A continuación, se presentará el título del texto “La mensajería instantánea y su lenguaje”, de allí también se solicitará información de sus pre-saberes.
3. Se explicará que la comunicación no verbal supera el uso de las palabras, siendo el lenguaje corporal el principal medio para que se den a conocer sentimientos o estados de ánimo

Desarrollo

4. Posterior a ello, Los estudiantes realizarán la lectura del texto “La mensajería instantánea y su lenguaje” practicando las estrategias vistas y además prestando atención a la estructura que presenta el autor
5. Luego, se dará a conocer que dicha estructura es a lo que se le llama enumeración, asimismo se explicará que al igual que el texto de tipo comparativo en este tipo de texto el autor utiliza elementos clave que son para indicar los elementos relacionados entre sí. Llegado a este punto, se releerá el texto de manera conjunta para identificar de manera esas



claves y guiada por la docente se observará en los detalles y la secuencia de las ideas contenidas en el párrafo. Para este caso, el autor recurre a conectores ordenadores: en primer lugar y por último para mostrar el inicio y el final de un texto en donde se enumera. La docente retomará la lista de conectores dada en sesiones anteriores para listar cuales son de orden así se mencionarán: los de comienzo de un discurso, los de transición y los de cierre del mismo.

Cierre

6. Los estudiantes responderán de forma oral que se ha aprendido hasta el momento en esta sesión, se realizará un listado de los aportes en el tablero y los estudiantes luego con sus palabras escribirán en sus cuadernos, de que trata cada uno de los tipos de estructura de textos expositivos vistos. Se organizará la información en gráficos acordes a las estructuras vistas.

SESIÓN No. 6 Duración: 4 horas

OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA CLASE:

- Distinguir la organización de un texto expositivo con base en el tipo de estructura causa-efecto

REFERENTES DE CALIDAD:

ESTANDARES

- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.



COMPETENCIA LECTORA DBA

- Interpreta textos expositivos y da cuenta de sus características formales y no formales.
- Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.

RECURSOS: Fotocopias, video vean, marcador, tablero, imágenes.

METODOLOGÍA

Exploración

1. Para iniciar, se preguntará sobre el concepto de las palabras causa y efecto, con ello se hará predicción de lo que se va a abordar y se dará a conocer el objetivo de aprendizaje.

Desarrollo

2. Posteriormente, la docente retomará el texto acerca del alcohol, se preguntará cuáles son las causas del problema y cuáles son los posibles efectos, se realizará una lluvia de ideas con las cuales se mostrará el objetivo de aprendizaje de la sesión. Así mismo se señalará que los autores utilizan el tipo de estructura en los textos expositivos para presentar interrogantes y respuestas este como sus efectos, tal y como se acaba de hacer verbalmente. De igual manera, se explica que aquí también se utilizan ciertas palabras clave para anticipar lo que viene a continuación que lo más probable será el efecto de esa causa presentado por el escritor.
3. Se preguntará en que textos expositivos piensan que se presentan con más frecuencia este tipo de estructura, se hará un listado y luego se explicará que con frecuencia se presenta en las matemáticas, los libros de ciencias naturales y sociales.



4. Los estudiantes a través del modelado elaborarán un esquema de causa- efecto y se llevará a cabo una discusión sobre las posibles causas a problemas que se presentan en la institución y sus efectos para generar un debate.

Cierre

5. Los estudiantes expresarán que han aprendido hasta el momento y con sus palabras qué opinan del planteamiento del autor, de lo que dice, quienes están a favor de lo que dice el autor y quienes en contra. Luego, escribirán en sus cuadernos el resumen de sus aportes.
6. Finalmente, la docente hará la realimentación de lo realizado y el ejercicio de meta cognición

SESIÓN No. 7 Duración: 4 horas

OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA CLASE:

- Distinguir la organización de un texto expositivo con base en el tipo de estructura problema- solución.
- Aplicar estrategias de comprensión de lectura crítica

REFERENTES DE CALIDAD:

ESTANDARES

- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

COMPETENCIA LECTORA DBA

- Interpreta textos expositivos y da cuenta de sus características formales y no formales.



- Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.

RECURSOS: Fotocopias, video vean, marcador, tablero, imágenes.

METODOLOGÍA

Exploración

1. En la séptima sesión se realizará una indagación sobre los problemas más relevantes que se han presentado en cuestión de enfermedades de transmisión sexual y con ello se dará a conocer el objetivo de aprendizaje.

Desarrollo

2. Luego de una lluvia de ideas, se abordó un reportaje acerca del origen del sida (ver anexo 9).
3. los estudiantes se reunirán en grupos y aplicarán las estrategias de lectura aprendidas para identificar el tipo de estructura.
4. Posteriormente, socializarán las inferencias a partir del léxico e identificarán el problema y las posibles soluciones a través de un trabajo colaborativo proponiendo otras alternativas.
5. Luego, los estudiantes realizarán una cartelera y expondrán las posibles soluciones.

Cierre

6. Finalmente, los estudiantes resolverán una guía de comprensión con los niveles inferencial y crítico (ver anexo 10) y realizarán un recuento de lo aprendido y practicado.



SESIÓN No. 8 Duración: 4 horas

OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA CLASE:

- Aplicar estrategias de comprensión de lectura crítica

REFERENTES DE CALIDAD:

ESTANDARES

- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

COMPETENCIA LECTORA DBA

- Interpreta textos expositivos y da cuenta de sus características formales y no formales.
- Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.

RECURSOS: Fotocopias, video vean, marcador, tablero, imágenes.

METODOLOGÍA

1. En esta sesión se pretende recopilar toda la secuencia para mostrar que se ha aprendido, para ello los estudiantes recibirán la fotocopia de un texto expositivo acerca de la tribu de los Tuaregs (ver anexo No. 11), los estudiantes en primer lugar, leerán el título del texto harán predicciones sobre el posible contenido del texto, las cuales escribirá en su cuaderno, posteriormente leerán globalmente el texto para verificar sus hipótesis y revisar cómo está organizado y estructurado el texto, con base en la estructura anticipará la información.



2. . La siguiente lectura que harán será más detenida para identificar el vocabulario de difícil comprensión e inferirá del contexto en donde se encuentran siempre y cuando estas tenga relevancia dentro del texto. Para ello, subrayará las ideas importantes.
3. Se preguntará a los estudiantes: “¿qué se propone el autor con el texto?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar? y en una oración dirá: El autor pretende...”
 - “¿a qué o quién se refiere el texto? para situar el texto”.
 - “¿cómo utiliza la escritura el autor? ¿Cuáles son las características particulares?”
 - “¿Qué se puede inferir del discurso? ¿cómo te imaginas al escritor del texto?”
 - “¿Estás de acuerdo con las ideas que presenta el autor? ¿son coherentes con el resto de datos?”
4. Luego, los estudiantes desarrollaran una guía de comprensión lectora propuesta por Núñez (2004) (ver anexo No. 11)

Cierre

5. Se les pedirá a los estudiantes por grupos organizados por la profesora, salgan del aula y pregunten a los demás profesores acerca de un problema que se plantee en su área y la posible solución, se le pedirá que a los estudiantes que a través de las tabletas los graben, si el docente permite o que tomen apuntes. Luego, habiendo recogido la información, la transcribirán y organizarán usando los conectores y lo aprendido hasta el momento. El texto contendrá el problema que les plantearon y la



posible solución, posteriormente, este será compartido con todo el curso y realimentado.

6. Los estudiantes realizarán una matriz DOFA para buscar en adelante oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.



Anexo 2

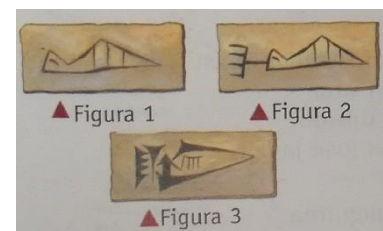
¿Cómo se escriben las lenguas?

¿Te has preguntado alguna vez si todas las lenguas tienen representación escrita? La escritura es un privilegio que no todas las lenguas han alcanzado. Poder disponer de un sistema que represente gráficamente las ideas y las palabras permite conservar la información para poder transmitir de manera fidedigna a todas las personas. De hecho, la escritura nació como medio para poder registrar lo que ocurría en los palacios o en los templos y como testimonio de algunos acuerdos comerciales.

Una de las primeras culturas que desarrolló un sistema de escritura fue la mesopotámica, una antigua civilización situada en el oriente medio, en lo que actualmente se conoce como Irak. Allí, hace unos cinco mil años, se desarrolló un sistema de escritura que consistía en dibujos, o formas cercanas de dibujo, que representaban seres. Por ejemplo para representar al hombre se empleaba el siguiente signo que aparece en la figura 1

Y para representar al rey se utilizaba el mismo signo al que se le añadió una corona (figura 2).

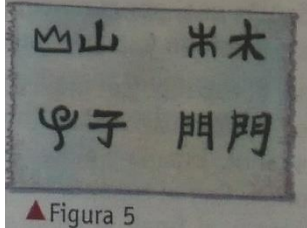
Esa forma de representación fue evolucionando y haciéndose cada vez más abstracta, hasta que se convirtió en un conjunto de signos



grabados con forma de cuña, en donde surgió el nombre **escritura cuneiforme** (figura 3). No solo en Mesopotamia se intentaba registrar por escrito la realidad cotidiana. También en Egipto se desarrolló un sistema de escritura: los famosos jeroglíficos egipcios (figura 4).



▲ Figura 4



▲ Figura 5

En los jeroglíficos había signos que representaban sílabas o grupos de sonidos. Algo así como si representando la palabra soldado dibujando un sol y un dado. También en China floreció un sistema de escritura basado en signos que representan seres, objetos o ideas. Se trata de un sistema que permanece aún en el chino actual (figura 5).

Todos estos sistemas de escritura tenían un problema de representación: había multitud de signos distintos, así que, aprender a escribir no era tarea fácil. Por eso, la invención del alfabeto por parte de los fenicios hace unos tres mil años fue una revolución.

En los alfabetos, cada letra viene a representar un sonido, de modo que con unos treinta signos se pueden escribir un sinnúmero de mensajes. Por eso, la invención del alfabeto abrió la posibilidad de que muchas más personas aprendieran a escribir.

El alfabeto fenicio fue el origen de otros alfabetos muy distintos que se utilizan actualmente: el alfabeto griego o latino que utilizamos nosotros. Pese a ese origen común, las lenguas que adoptan el alfabeto griego o el latino, mantienen el sentido de la escritura de izquierda a derecha; en cambio, el árabe y el hebreo actual se escriben de derecha a izquierda. Estas son las cuatro primeras letras (A, B, C, D) en esos alfabetos:

ALFABETO	A	B	C	D
Fenicio	𐤀	𐤁	𐤂	𐤃
Griego	Αα	Ββ	Γγ	Δδ
Latino	A	B	C	D
Hebreo	א	ב	ג	ד
Árabe	ا	ب	ج	د



Esta historia aún no está completa. Todavía se investiga, por ejemplo, para tratar de descifrar los restos de la escritura ibérica encontrados en España. Y tampoco se ha conseguido descifrar la escritura de muchos otros pueblos que nos han dejado sus signos grabados en piedras, en vasijas, en tablillas de arcilla o de metal, sobre la roca, etc. Descubrir el significado de esos sistemas de representación supone abrir la posibilidad de conocer la vida, las creencias y la historia de aquellas gentes que confiaron a esos signos, la memoria de su cultura.

ANEXO No. 3

Imagen 1



Fuente:

https://www.google.com.co/search?q=bebidas+alcohol%C3%B3licas&rlz=1C1PRFE_enCO705CO705&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj6quzMsqXUAhUKziYKHZrHAOsQ_AUIBigB&biw=1366&bih=589#imgrc=PdaWsi7m77RrNM

Imagen 2



Fuente:

https://www.google.com.co/search?q=bebidas+alcohol%C3%B3licas&rlz=1C1PRFE_enCO705CO705&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj6quzMsqXUAhUKziYKHZrHAOsQ_AUIBigB&biw=1366&bih=589#imgrc=PdaWsi7m77RrNM:

Imagen 3



Fuente:

https://www.google.com.co/search?q=bebidas+alcohol%C3%B3licas&rlz=1C1PRFE_enCO705CO705&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj6quzMsqXUAhUKziYKHZrHAOsQ_AUIBigB&biw=1366&bih=589#imgrc=PdaWsi7m77RrNM:



Imagen 4



Fuente:

https://www.google.com.co/search?q=bebidas+alcohol%C3%B3licas&rlz=1C1PRFE_enCO705CO705&source=lnms&tbnm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj6quzMsqXUAhUKziYKHZrHAOsQ_AUIBigB&biw=1366&bih=589#img=PdaWsi7m77RrNM:

Imagen 5



Fuente:

https://www.google.com.co/search?q=bebidas+alcohol%C3%B3licas&rlz=1C1PRFE_enCO705CO705&source=lnms&tbnm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj6quzMsqXUAhUKziYKHZrHAOsQ_AUIBigB&biw=1366&bih=589#img=PdaWsi7m77RrNM:

ANEXO No. 4

El alcohol es una droga.

Está clasificado como depresivo, lo que significa que disminuye las funciones vitales, lo que resulta en lenguaje mal articulado, inestabilidad de movimiento, percepciones alteradas e incapacidad para reaccionar con rapidez.

En cuanto a la forma en que afecta a la mente, el alcohol se comprende mejor si se ve como una droga que reduce la capacidad de la persona para pensar en forma racional y distorsiona su capacidad de juicio.

Aunque se clasifica como depresivo, la cantidad de alcohol que se consume determina el tipo de efecto que tiene. Mucha gente bebe por el efecto estimulante, como en el caso de una cerveza o un vaso de vino que se toman “para animarse”. Pero si una persona consume más de lo que el cuerpo puede tolerar, entonces experimentará el efecto depresivo del alcohol. Empezará a sentirse “estúpido” o perderá coordinación y control.

Una sobredosis de alcohol provoca efectos depresivos mucho más severos (incapacidad para sentir dolor, intoxicación que obliga al organismo a vomitar el veneno, y finalmente inconsciencia o peor aún, coma o muerte provocada por una grave sobredosis tóxica). Estas reacciones dependen de la cantidad de alcohol que se consuma y de la rapidez con que se consuma.

Existen diferentes tipos de alcohol. El alcohol etílico (etanol) es el único que se utiliza en las bebidas. Se produce por la fermentación de cereales y frutas. La fermentación es un proceso químico mediante el cual la levadura actúa sobre ciertos ingredientes que se encuentran en los alimentos, creando alcohol.



Contenido de alcohol

Las bebidas fermentadas, como la cerveza y el vino, contienen desde un 2% hasta un 20% de alcohol. Las bebidas destiladas, como los licores, contienen entre un 40% y un 50% de alcohol o a veces más. El contenido habitual de alcohol de las siguientes bebidas es:

Créditos fotográficos: Stockexpert

Cerveza de 2 al 6% de alcohol

Sidra de 4 a 8% de alcohol

Vino de 8 a 20% de alcohol

Tequila 40% de alcohol

Ron 40% o más de alcohol

Brandy 40% o más de alcohol

Ginebra de 40 a 47% de alcohol

Whisky de 40 a 50% de alcohol

Vodka de 40 a 50% de alcohol

Licores de 15 a 60% de alcohol

COMPRENDIENDO CÓMO EL ALCOHOL AFECTA AL CUERPO

El alcohol se absorbe en la sangre a través de pequeños vasos sanguíneos que se encuentran en las paredes del estómago y el intestino delgado. Minutos después de ingerir el alcohol, este viaja del estómago al cerebro, donde rápidamente produce su efecto, retrasando la acción de las células nerviosas.



Aproximadamente el 20% del alcohol se absorbe a través del estómago. La mayor parte del 80% restante se absorbe a través del intestino delgado.

Además, la sangre lleva el alcohol al hígado, el cual lo elimina de la sangre mediante la “metabolización”, un proceso mediante el cual se le convierte en una sustancia no tóxica. El hígado sólo puede metabolizar cierta cantidad de alcohol a la vez, dejando el exceso en circulación en todo el cuerpo. Es por esto que la intensidad del efecto del alcohol en el cuerpo es directamente proporcional a la cantidad de alcohol que se consume.

Cuando la cantidad de alcohol en la sangre excede cierto nivel, el sistema respiratorio se vuelve muy lento (el ritmo de la respiración disminuye marcadamente), y puede causar un estado de coma o la muerte, debido a que el oxígeno ya no llega al cerebro.



Anexo 5

Impresora 3D: la fotocopidora de ideas

Parece ciencia ficción, pero es real: hace dos décadas, una máquina imprime productos en tercera dimensión totalmente terminados.

Edison Pérez, asesor del programa nacional de electrónica, telecomunicaciones e informática de Colciencias, asegura que este artefacto, invento del italiano Enrico Dini, es de las creaciones modernas más prometedoras. “Proyectos como el automóvil híbrido Urbee, diseñado y fabricado a partir de una impresora 3D, o el RepRap, una máquina que puede replicarse a sí misma, se convierten en punta de lanza de una tecnología que busca, en el corto plazo, desarrollar, además, tejidos humanos en materiales biosintéticos, autopartes y automóviles con formas más versátiles y seguras en materiales livianos”. Un pequeño avión manejado a control remoto, una flauta, un violín Stradivarius, una pared, sillas, mesas, repuestos de carro y cosas tan pequeñas como anillos, son algunos de los objetos que ya han sido impresos en este tipo de aparato. Pero ¿cómo funciona? Con un diseño en mente, plasmado en un programa digital, la impresora lo fragmenta en capas de menos de un milímetro y de abajo hacia arriba empieza su fabricación. Este proceso, dependiendo del producto, puede tardar horas y en ocasiones hasta días.

Pero esto no es todo, porque los especialistas siguen trabajando con la convicción de producir objetos con movimiento u órganos cuya tinta sea hecha con proteínas y células. Cristian Paul Peñaranda y Ronald Burgos, oriundos de Buga, Valle del Cauca, luego de investigar, encontraron que el código fuente y la documentación de la RepRap era libre y abierta, entonces, se propusieron traer esta tecnología al país con el objetivo de tener una pequeña fábrica de objetos, experimentar y aprender. “Si bien nadie está pensando en acabar con el modelo de producción actual, tener la posibilidad de replicar objetos en casa podría ser algo que generará todo un rompimiento, similar a lo que sucedió con la aparición del computador, 30 años atrás”, afirma Cristian.



Tomado de *Revista Credencial*, edición 300. Bogotá, noviembre de 2011.



Anexo 6

1- ¿Qué es la materia?

Materia es todo aquello que tiene masa y ocupa un lugar en el espacio. La materia está formada, como sabemos, por partículas muy pequeñas.

La intensidad de las fuerzas de cohesión entre las partículas que constituyen un sistema material (porción de materia que pueda delimitarse y ser estudiada en forma individual) determina su estado de agregación. Cuando un sistema material cambia de estado de agregación, la masa permanece constante, pero el volumen cambia. Modificando sus condiciones de temperatura o presión, pueden obtenerse distintos estados o fases.

Seguramente ya habías escuchado sobre los tres estados (o formas de agregación) de la materia: sólido, líquido y gaseoso. Sin embargo, existe un cuarto estado denominado plasma y un quinto estado, el Condensado de Bose-Einstein.

Dadas las condiciones existentes en la superficie terrestre, solo algunas sustancias pueden hallarse de modo natural en los tres estados, tal es el caso del agua.

La mayoría de sustancias se presentan en un estado concreto. Así, los metales o las sustancias que constituyen los minerales se encuentran en estado sólido y el oxígeno o el CO₂ en estado gaseoso:

1.1- Los sólidos: En los sólidos, las partículas están unidas por fuerzas de atracción muy grandes, por lo que se mantienen fijas en su lugar; solo vibran unas al lado de otras.

Propiedades:

- Tienen forma y volumen constantes.



- Se caracterizan por la rigidez y regularidad de sus estructuras.
- No se pueden comprimir, pues no es posible reducir su volumen presionándolos.
- Se dilatan: aumentan su volumen cuando se calientan, y se contraen: disminuyen su volumen cuando se enfrían.

1.2- Los líquidos: las partículas están unidas, pero las fuerzas de atracción son más débiles que en los sólidos, de modo que las partículas se mueven y chocan entre sí, vibrando y deslizándose unas sobre otras.

Propiedades:

- No tienen forma fija pero sí volumen.
- La variabilidad de forma y el presentar unas propiedades muy específicas son características de los líquidos.
- Los líquidos adoptan la forma del recipiente que los contiene.
- Fluyen o se escurren con mucha facilidad si no están contenidos en un recipiente; por eso, al igual que a los gases, se los denomina fluidos.
- Se dilatan y contraen como los sólidos.

1.3- Los gases: En los gases, las fuerzas de atracción son casi inexistentes, por lo que las partículas están muy separadas unas de otras y se mueven rápidamente y en cualquier dirección, trasladándose incluso a largas distancias.

Propiedades:

- No tienen forma ni volumen fijos.
- En ellos es muy característica la gran variación de volumen que experimentan al cambiar las condiciones de temperatura y presión.



- El gas adopta el tamaño y la forma del lugar que ocupa.
- Ocupa todo el espacio dentro del recipiente que lo contiene.
- Se pueden comprimir con facilidad, reduciendo su volumen.
- Se difunden y tienden a mezclarse con otras sustancias gaseosas, líquidas e, incluso, sólidas.

- Se dilatan y contraen como los sólidos y líquidos.

1.4- Plasma: Existe un cuarto estado de la materia llamado plasma, que se forman bajo temperaturas y presiones extremadamente altas, haciendo que los impactos entre los electrones sean muy violentos, separándose del núcleo y dejando sólo átomos dispersos.

El plasma, es así, una mezcla de núcleos positivos y electrones libres, que tiene la capacidad de conducir electricidad.

Un ejemplo de plasma presente en nuestro universo es el sol.

Otros ejemplos:

Plasmas terrestres:

- Los rayos durante una tormenta.
- La ionosfera.
- La aurora boreal.

Plasmas espaciales y astrofísicos:

- Las estrellas (por ejemplo, el Sol).
- Los vientos solares.
- El medio interplanetario (la materia entre los planetas del Sistema Solar), el medio interestelar (la materia entre las estrellas) y el medio intergaláctico (la materia entre las galaxias).
- Los discos de acrecimiento.



- Las nebulosas intergalácticas.
- Ambiplasma

1.5- Estado Condensado de Bose-Einstein: Representan un quinto estado de la materia visto por primera vez en 1955. El estado lleva el nombre de Satyendra Nath Bose y Albert Einstein, quien predijo su existencia hacia 1920. Los condensados B-E son superfluidos gaseosos enfriados a temperaturas muy cercanas al cero absoluto (-273°C o $-459,67^{\circ}\text{F}$).

En este estado, todos los átomos de los condensados alcanzan el mismo estado mecánico-quantum y pueden fluir sin tener ninguna fricción entre sí. La propiedad que lo caracteriza es que una cantidad macroscópica de las partículas del material pasan al nivel de mínima energía, denominado estado fundamental.

Para hacernos una idea de lo que sería un objeto cotidiano estando en estado de Bose-Einstein, proponemos imaginar que varias personas estuvieran sentadas en la misma silla, no una sentada sobre otra, sino literalmente todas sentadas en la misma silla, ocupando el mismo espacio en el mismo momento.

Recuperado de <https://www.portaleducativo.net>

Anexo 7

COMPRENSIÓN DE LECTURA**NOMBRE:** _____**EL VIENTO**

La Tierra está rodeada por una capa de gases llamada *atmósfera*, o aire. A menos que haya mucho viento, no solemos notar el aire y solemos pensar que no pesa. Pero, de hecho, el aire está siempre haciendo presión, hacia abajo y hacia los lados, y, además, con una fuerza enorme.

Los cambios de presión atmosférica están relacionados con las condiciones climáticas de la Tierra. Por regla general, cuando baja la presión del aire (*borrasca*), se acerca tiempo húmedo o tormentas. Las altas presiones (*anticiclón*) suelen traer buen tiempo.

Unos de los fenómenos meteorológicos que se relaciona con el aire que rodea la Tierra es el viento. En efecto, el viento es causado por el aire que rodea la Tierra, que está siempre en movimiento. El aire cálido pesa menos que el aire frío. Al calentarse, el aire se eleva, creando una zona de baja presión y permitiendo que el aire más frío se desplace para ocupar el espacio libre.

El viento puede moverse a diferentes velocidades: desde las brisas suaves hasta las violentas tempestades, que pueden causar muerte y destrucción. Los vientos más fuertes son los ciclones y huracanes. Se forman sobre los océanos, en las regiones tropicales. Las nubes de tormenta se arremolinan alrededor del centro del huracán, llamado ojo, y llegan a girar más rápido que los trenes de alta velocidad. La velocidad del viento se mide con un aparato llamado anemómetro.

La dirección del viento varía con las estaciones del año y con los cambios de zonas altas y bajas presiones. La dirección del viento influye mucho en el clima; en Europa y Norteamérica, por ejemplo, los vientos del norte suelen indicar tiempo frío. Asimismo, cuando el viento ha atravesado una considerable extensión del océano, trae tiempo húmedo y es más probable que llueva que cuando sopla desde el desierto o cuando ha atravesado una cadena de montañas. La *veleta* es el aparato que indica la dirección del viento.

Los vientos tienen nombre. A veces se designan por la dirección desde la que soplan. Por ejemplo, el viento de poniente se llama así porque viene del oeste, y el de levante, porque viene del este. Otros vientos tienen nombres particulares: terral, siroco, mistral, cierzo.

[Adaptado de Baker, W., Haslam, A. y Parsons, A. (1992). Experimenta con la Tierra. Madrid: SM, pp. 32-39.]

1. Lee solo el título del texto y escribe sobre lo que piensas va a tratar el texto.
2. Luego lee en silencio el texto sin detenerte, aunque encuentre palabras o frases que no comprendas y responde en una hoja: ¿De qué trata el texto?, explícalo.
3. Responde si el texto trata lo que inicialmente te imaginaste que te iba a decir y si te parece en principio, fácil o difícil el texto y por qué.
4. Lee una segunda vez y apunta las palabras que no entiendas, trata de deducir el significado con base en las palabras que hay antes y después de la palabra que desconoces, si no es posible, busca en el diccionario y ahora responde:

Comprensión literal

- a. ¿Qué es el viento?
- b. ¿Cómo se llama el aparato que sirve para medir la velocidad del viento?
- c. ¿Qué es la atmósfera?

Comprensión inferencial/interpretativa



- d. Sabiendo lo que es una veleta, ¿podrías explicar qué significa la expresión “Es un veleta” cuando se dice de una persona?
- e. Otra frase hecha que habrás oído alguna vez es “Estar en el ojo del Huracán”. Marca la oración que expresa lo que tú crees que significa:
 - Estar en un peligro grande para la vida, como si estuvieras en un huracán.
 - Vivir en una zona donde suele hacer mucho viento.
 - Estar en el centro de una situación polémica o conflictiva.
- f. Explica con tus palabras qué relación hay entre la temperatura del aire y la existencia del viento según lo explica el segundo párrafo del texto.
- g. Lee el párrafo nº 5 y trata de razonar de dónde (de qué dirección) procederán los vientos fríos en el hemisferio sur
- h. Según se lee en el texto, ¿te parece que un ciclón es lo mismo que un huracán? Explícalo.
- i. Razona según el texto, por qué cuando el viento viene del océano es más probable que llueva.
- j. Según este razonamiento, ¿cómo será el viento que sopla desde el desierto?

Valorar el texto (Crítica)

- k. ¿Te ha gustado el texto? ¿Por qué?
- l. ¿Qué importancia tiene el viento en la vida de las personas? ¿En qué aspectos influye?
- m. Según lo que hayas oído o leído en diferentes medios, ¿qué relación tiene el viento con el cambio climático? ¿Puede el cambio climático también la dirección o la intensidad de los vientos?
- n. ¿Cómo puedes contribuir tú a ralentizar el cambio climático?



Anexo 8

La mensajería instantánea y su lenguaje

En Internet tenemos acceso a muchas diversiones, podemos jugar, leer artículos interesantes, ver videos, escuchar música y buscar imágenes; pero una de las razones por las que la gente más usa Internet, es porque este recurso brinda la posibilidad de estar en contacto con amigos y familiares, sin importar si están lejos o cerca de nosotros.

Una de las herramientas favoritas para mantenerse en contacto es la mensajería instantánea. Gracias a esta, podemos comunicarnos con otras personas a través de mensajes escritos o videollamadas, y además, podemos enviar documentos y compartir imágenes.

En 1996, ICQ fue el pionero en este tipo de comunicación. Nació de la idea de Yair Goldfinger, Arik Vardi, Sefi Vigiser y Amnon Amir, cuatro jóvenes que se dieron cuenta de que en aquella época la gente se conectaba a Internet, pero no podía interactuar a través de este, pues faltaba la comunicación directa y simultánea con otras personas.

El ICQ, aunque hoy no es tan popular como en la década de los años noventa, en la actualidad tiene cerca de 42 millones de usuarios activos, de los cuales el 80% está entre los 13 y los 29 años, según la página web de esta compañía, de manera que aunque este programa sea el más antiguo y, por tanto, precursor de todos, sigue cautivando al público joven.

Después de este, llegaron otros programas, como el MSN Messenger o el Yahoo Messenger que, con el paso de los años, han ido cambiando y desarrollando recursos más tecnológicos y novedosos para dar al usuario experiencias más ricas en cuanto a la comunicación.

Compartir fotos, archivos, voz, videos, juegos, hablar y chatear en tiempo real... el fin de la mensajería instantánea, sea cual sea el servicio que se use, es el mismo: mantener en contacto a las personas y hacer de esta comunicación una experiencia enriquecedora que apela no solo al *chat*, a la escritura, sino a toda clase de medios para que las personas se sientan más cerca, más en contacto.

El medio es el mensaje

Dependiendo del medio que usemos para comunicarnos, cambia la manera en la que se produce el mensaje. No se dice lo mismo, ni de la misma forma, cuando se habla por teléfono que cuando se escribe una carta; no es lo mismo enviar noticias a través de un mensaje de texto, que por medio de un video.

Dependiendo del canal, cambian las palabras que usamos y cambian los recursos. En algunos casos, como en el video o en la charla cara a cara, influye el lenguaje corporal, los gestos, o el tono de nuestra voz; sin embargo, en otros casos, como en la comunicación escrita, nos tenemos que valer de las palabras que escogemos, la manera en las que las escribimos, la tipografía, el color y el tamaño de la letra para causar cierto efecto.

No es lo mismo escribir todas las palabras en mayúscula que escribir solo algunas; no significa lo mismo escribir algunas palabras en color rojo y otras en color negro, por ejemplo. Por medio de estos recursos podemos hacer énfasis en ciertas palabras, con lo cual el mensaje se enriquece y cobra un sentido más allá del solo significado de las palabras.

En la mayoría de los recursos que brinda Internet, lo que se busca, aparentemente, es la comodidad, la informalidad y la rapidez. En un canal de *chat* o en una conversación a través de los diferentes programas de mensajería instantánea que existen, se pueden encontrar ejemplos de estos cambios en la forma del mensaje, como por ejemplo:

- Omisión o sustitución de letras para acortar palabras. "Kiero", en lugar de "quiero"; "tmb", en lugar de "también".
- Sustitución por otras letras o números. "Musho", en lugar de "mucho"; "T3 k1er0", en lugar de "te quiero".
- Omisión de signos de ortografía. "Que?", en lugar de "¿qué?"; "Yal!", en lugar de "¡ya!".

Otro elemento importante y diferencial en la creación de mensajes a través de medios como la mensajería instantánea, los mensajes de texto, los blogs, las redes sociales y el Internet, en general, es el uso de los llamados emoticonos o *emoticons*, en inglés.

Emoticono: emoción + ícono

Los íconos gestuales, o emoticonos, son símbolos que sirven para expresar emociones o para reforzar ideas dichas anteriormente, y se forman a partir de diferentes signos ortográficos y tipográficos, como los dos puntos, paréntesis, asteriscos, guiones y las letras.



Anexo 9

36

EL PAÍS, viernes 3 de octubre de 2014

sociedad



Pacientes de sida fotografiados en un hospital militar de Kinshasa en julio de 2006. / MAURIZIO GAMBARINI (AFP)

El sida surgió en África en 1920 y se extendió en una “tormenta perfecta”

El crecimiento urbano del Congo, la expansión ferroviaria bajo el colonialismo belga, el comercio sexual y la independencia contribuyeron a propagar el VIH

JAVIER SAMPEDRO
Madrid

La reciente epidemia de ébola ha vuelto a traer a primer plano a los virus emergentes, agentes secretos llegados de otras especies para hacer una escabechina en la nuestra, aprovechándose de la virginidad del sistema inmune humano contra ellas. El sida, que ya ha infectado a 75 millones de personas, también fue un virus emergente procedente de los chimpancés en los años veinte, lo que revela la importancia capital de comprender esos saltos entre especies y los factores que subyacen a su contagio entre los seres humanos. Y eso es exactamente lo que acaba de hacer un equipo dirigido por virólogos de Oxford y Lovaina que incluye a científicos españoles.

El detalle histórico que alcanzan las nuevas técnicas matemáticas para reconstruir el pasado de ADN es asombroso. Los investigadores han logrado determinar que la pandemia surgió en Kinshasa, la capital de la República Democrática del Congo, alrededor de 1920, y que su propagación fue el producto de una “tormenta perfecta”, en su propia expresión. El crecimiento de Kinshasa y las demás ciudades congoleñas en esa época, la gran extensión de la red de ferrocarriles bajo la dominación colonial belga, el tráfico de trabajadoras sexuales y —ya en los años sesenta— la independencia del país se

confabularon para propagar primero por África y después por todo el mundo una de las peores pandemias de la historia.

Los primeros casos de sida que registró la medicina se dieron en EE UU en 1981, y dos años después se descubrió su agente causal, el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH). Pero pronto resultó obvio que la enfermedad llevaba mucho tiempo en África, y no exactamente en un estado latente, pues el vi-

El virus ha afectado ya a 75 millones de personas en todo el mundo

Los investigadores sitúan el foco inicial de la pandemia en Kinshasa

rus se encontraba bien establecido en las poblaciones heterosexuales de África central y oriental. Esa historia profunda de la epidemia simplemente había permanecido oculta para la ciencia y sepultada bajo estratos de miseria en la zona más olvidada del planeta.

El estudio que hoy presenta la revista *Science* ha reconstruido la historia del VIH —en concreto de la cepa M, que es el subtipo que se propagó por toda

La expansión del VIH en la R. D. del Congo

La clave de color indica el año de introducción del VIH en cada localidad señalada.



Fuente: “science”.

EL PAÍS

África y el resto del mundo— con las avanzadas técnicas matemáticas de la evolución molecular, basadas en la comparación de secuencias de ADN (o ARN, la molécula hermana que utiliza este virus para almacenar información genética). El principio es simple —los virus con secuencias parecidas tienen un origen común reciente, y cuanto menos parecidas más remoto es su parentesco—, pero han alcanzado en los últimos años una gran

complejidad matemática. Los métodos estadísticos de este trabajo han sido desarrollados por los propios autores.

El salto del VIH de los primates a los humanos no resulta un fenómeno tan raro: ha ocurrido al menos 13 veces, que sepan los científicos. Sólo uno de esos saltos, sin embargo, ha sido el responsable de la pandemia global, y ese es el virus que el nuevo trabajo ha podido trazar hasta Kinshasa alrededor de 1920.

En las décadas siguientes a esa fecha ocurrió la tormenta perfecta.

La dispersión original del VIH ocurrió sobre todo desde Kinshasa hacia otros centros de población. Hacia 1937, ocurrieron los primeros contagios en la ciudad vecina de Brazzaville (o más exactamente, los primeros en los que el virus responsable sobrevivió hasta que alguien tomó una muestra en tiempos recientes: esta es la limitación de la evolución molecular). También a finales de los años treinta había llegado a las localidades sureñas de Lubumbashi y Mbuji-Mayi, lo que concuerda con los datos históricos de transporte y con los movimientos de emi-

El salto desde los primates a los humanos ha ocurrido 13 veces

“Las conclusiones no se pueden extrapolar al ébola”, indica un científico

grantes desde Kinshasa hacia las otras ciudades. La dispersión siguió a Bwamanda (1946) y Kisangani (1953).

La principal ruta de transmisión fue el ferrocarril, con solo el 5% de los movimientos a través de la red fluvial. Los trenes del antiguo Congo Belga —después Zaire y luego República Democrática del Congo— movían 300.000 pasajeros al año en 1922, y cerca de un millón en 1948. Las ciudades conectadas por ferrocarril con Kinshasa actuaron después como focos secundarios, desde donde el virus se fue propagando a los países vecinos.

“Consideramos probable que los cambios sociales asociados a la independencia, en 1960, causaran que el virus se escapara de los pequeños grupos de gente que había infectado típicamente hasta entonces y pasara a propagarse por la población general africana y, finalmente, por todo el planeta”, dice el primer autor del trabajo, Nuno Faria, del departamento de Zoología de la Universidad de Oxford.

La contribución española ha venido del biólogo David Posada, un especialista en recombinación genética de la Universidad de Vigo. “Los datos se tomaron hace cinco años y han estado en un cajón hasta que los de Oxford han tenido tiempo de organizarlos en este artículo”, explica Posada. Su papel ha sido garantizar que la recombinación genética —un proceso que baraja los genes del virus, similar al que ocurre en nuestras gónadas cada generación— no ha sesgado los análisis estadísticos que trazan el virus a Kinshasa en 1920. “Las conclusiones son robustas, aunque, desde luego, no extrapolables al ébola”, asegura este biólogo. Cabe esperar, en efecto, que esta clase de estadísticas planetarias no tengan que aplicarse al ébola en el futuro.

Fuente: Sampedro, J. (2014). El País. España



Anexo 10

Guía de comprensión lectora

1. Señala cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas y cuáles falsas teniendo en cuenta lo que se dice en el texto sobre el origen del sida:

1. El sida ha infectado ya a setenta y cinco millones de personas.	V	F
2. Igual que el ébola, el virus del sida habría llegado a los humanos desde los murciélagos.	V	F
3. Las grandes tormentas en Kinshasa de los años veinte fueron la causa de que surgiera el sida.	V	F
4. La propagación del sida en las primeras décadas solo dependió de factores naturales.	V	F
5. El sida llegó a Brazzaville hacia los años treinta.	V	F
6. El sida llegó a Kisangani hacia los años ochenta.	V	F
7. La historia del VIH se ha reconstruido con técnicas matemáticas comparando secuencias de ADN que evidencian su parentesco.	V	F
8. El salto del VIH a los humanos ha ocurrido al menos trece veces.	V	F
9. El virus que causa el sida fue identificado por primera vez en África.	V	F
10. La independencia del Congo no afectó a la propagación del virus del sida.	V	F

2. Busca información en el texto sobre los siguientes conceptos: virus, sida, y VIH.

3. ¿Cuándo apareció el sida? Responde a esta pregunta teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Cuándo pasó de los primates a los humanos.
- Cuándo se extendió por distintos lugares de África.
- Cuándo llegó a Estados Unidos.
- Cuándo se empezó a investigar sobre él.
- Cuándo aparecieron los primeros fármacos contra él.

4. ¿A qué conclusiones se puede llegar con base en las distancias entre las fechas que has encontrado en el punto anterior?

5. ¿Qué es una pandemia? ¿En qué se diferencia de una epidemia?

6. ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre el ébola y el sida? Responde a esta cuestión teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Origen del virus.
- Formas de contagio.
- Efectos en los afectados.
- Extensión en el mundo.
- Tratamientos disponibles.



e) Estado actual de la investigación.

7. Repasa los aspectos relacionados con el transporte y los procesos sociales que se señalan en el reportaje como determinantes para la extensión del sida por diversos lugares de África a lo largo del siglo XX. ¿Qué factores de ese tipo habría que considerar si se estuviera hablando de la extensión del ébola o de otras enfermedades infecciosas actuales?
8. Teniendo en cuenta la historia de enfermedades como el sida y el ébola ¿crees que se ha investigado eficazmente sobre ellas cuando aún no suponían una amenaza para los países más desarrollados? ¿Debió hacerse? ¿Por qué? ¿Quién y cómo ha trabajado más intensamente en las zonas más afectadas por esas enfermedades?

Fuente: www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/



Anexo No. 11

Prueba de comprensión lectora

COMPRENSIÓN LECTORA

Nombres y apellidos: _____ **Grado: 901**

LOS TUAREGS

Los tuaregs, los “hombres azules del desierto”, no son árabes, son bereberes de raza blanca, descendientes de los primitivos pobladores del África septentrional; desde hace siglos y hasta nuestros días son los auténticos reyes del Sáhara.

La palabra tuareg proviene, para algunos historiadores, del término árabe targa, que significa “jardín”, y es cierto que la zona donde hoy habitan estos nómadas, una de las más duras de la Tierra por sus temperaturas extremas y su falta de agua, fue antaño un frondoso bosque. Constituyen un pueblo casi mítico: jinetes sobre elegantes camellos, viajeros en una tierra infinita y lejana; son, para los europeos, uno de los últimos símbolos de libertad.

Ya en el siglo X, en las crónicas de los viajeros árabes, se hallan descripciones sobre ellos. En la antigüedad, los tuaregs controlaban las rutas transaharianas de caravanas, cobraban impuestos por las mercancías que ayudaban a transportar y saqueaban a los pueblos vecinos. Actualmente, la falta de alimento para el ganado los obliga a practicar la trashumancia y a desplazarse hacia el sur, donde intercambian animales y productos lácteos por cereales, té, mantas y telas con los pueblos agrícolas de la sabana.

La división política del África sahariana a partir de 1960 ha dificultado cada vez más la conservación de sus tradiciones y sus formas de vida. Muchos murieron de hambre durante las sequías de la década de 1970 y a menudo emigran a las ciudades. En la actualidad existen más de 500.000 tuaregs, que ocupan una grandísima extensión de desierto (1,5 millones de km²) repartido entre Argelia, Malí Libia y Niger.

La sociedad tuareg está constituida por nobles, vasallos y siervos. Las expediciones para capturar esclavos han desaparecido, sin embargo, los descendientes negros de los antiguos esclavos siguen realizando tareas de siervos. Fueron convertidos al islam por los árabes, pero, a diferencia de la mayoría de las tribus bereberes y árabes, los tuaregs son matrilineales, su matrimonio es monógamo y sus mujeres gozan de un estatuto elevado y de una gran libertad. Todo gira en torno a la familia, a su vez integrada en clanes que son parte de una determinada tribu. El otro puntal de su vida nómada lo constituyen los rebaños de dromedarios, ovejas, caballos y cabras, lo cual les obliga a recorrer grandes distancias buscando los pastos.

A lo largo de los siglos han seguido conservando algunos de sus ritos antiguos. Se los conoce como “hombres azules” u “hombres del velo”, porque los varones, y no las mujeres, utilizan un velo azul índigo o negro, denominado *litan* que les cubre todo el cuerpo y la cabeza. Esta vestimenta les protege del calor en un hábitat cuyas temperaturas llegan en veranos a los 50-60 grados; sus ropajes de lana y pieles cosidas, se sostienen sobre maderos y está profundamente decoradas con motivos geométricos.



También es destacable el hecho de que los tuaregs compartan una lengua propia, el *tamashak* o *tamahak*, aunque no poseen literatura escrita. Ésta es una de las muchas lenguas destinadas a desaparecer, dado que los niños hoy en día, solo aprenden el árabe o el francés. Asimismo, si los gobiernos interesados consiguen llevar a cabo sus proyectos de explotación petrolífera y de comunicaciones transaharianas, es probable que esta forma de vida desaparezca en poco tiempo.

Comprensión literal

1. ¿A qué se dedicaban los tuaregs en la antigüedad?
2. ¿A qué se dedican en la actualidad?
3. ¿Por qué se lo conoce como “hombres azules”?
4. Escribe los países de África por los que se extiende en la actualidad el territorio de los tuaregs.
5. ¿Cómo se llama la lengua que hablan los tuaregs?
6. ¿Por qué su lengua está en peligro de desaparecer?
7. Los tuaregs practican la religión:
 - a. Cristiana
 - b. Islámica
 - c. Budista.

Comprensión Inferencial

8. La palabra transahariana aparece dos veces en el texto (párrafos 3 y 7). ¿Sabría decir, por el contexto, lo que significa?
9. Localiza en el texto un sinónimo de la palabra *nómada* usada para describir la forma de vida de los tuaregs.
10. Basándote en la información que se da en el texto sobre la forma de vida de los tuaregs intenta explicar por qué no tiene literatura escrita.
11. ¿Por qué los tuaregs necesitan intercambiar sus productos ganaderos por cereales, té, mantas y telas con los pueblos que viven más al sur?
12. En el texto se dice que los proyectos de explotación de petróleo y de construcción de grandes vías de comunicación que tienen algunos gobiernos ponen en peligro el mantenimiento de las formas de vida de los tuaregs. ¿por qué esto es así? Marca la respuesta que te parece más acertada:
 - a. Porque ellos serán de los que más se enriquecerán con el petróleo y ya no tendrán que trabajar tan duro para vivir.
 - b. Porque con las nuevas carreteras podrán transportar el ganado en vehículos y ya no hará falta que sean nómadas.
 - c. Porque todos esos proyectos van a cambiar el hábitat y la economía del desierto y ya no se podrán mover por él como hasta ahora.
 - d. Porque su territorio abarca varios países y los gobiernos quieren que se sitúen sólo en uno.
13. Explica por qué los tuaregs son para los europeos un símbolo casi mítico de libertad.
14. ¿Qué quiere decir el texto cuando afirma en el quinto párrafo que, pese a que son de religión islámica, los tuaregs son monógamos y sus mujeres gozan de un estatus elevado y de una gran libertad?
15. ¿Por qué los tuaregs emigran a las ciudades?

Comprensión valorativa

16. ¿Qué te parece la forma de vida de los tuaregs, la encuentras aventurera y libre o difícil? Justifica tu respuesta.
17. ¿Crees que vale la pena conservar la forma de vida y la lengua de los tuaregs? ¿Por qué?
18. ¿Qué cosas de las que se dicen en el texto sobre los tuaregs te han llamado más la atención? Explica por qué.



Fuente: Núñez, (2004) Lengua, aprendizaje y enseñanza

Anexo No. 12

Lista de chequeo

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL ORESTE SINDICI												
DOCENTE ISABEL VARGAS GUZMÁN												
GRADO 901 2017												
No.	ESTUDIANTE	CRITERIOS										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	NO
1	CHASQUI GARZON HENRY STIVEN											
2	CORREDOR RODRIGUEZ LAURA YESENIA											
3	CUBILLOS RODRIGUEZ JOHAN SEBASTIAN											
4	DIAZ DIAZ KAREN JULIANA											
5	DIAZ OLIVEROS MERCY NATALIA											
6	ESCAMILLA GALEANO DIANA MARCELA											
7	ESCAMILLA GALEANO LUZ ADRIANA											
8	HERNANDEZ CASTRO JEMY CONSTANZA											
9	HERNANDEZ ROSARIO MICHAEL STIVEN											
10	HUERTAS CASTAÑO JUAN ESTEBAN											
11	MANTILLA DURAN JENNIFER TATIANA											
12	MONTÓYA BEDOYA JUAN PABLO											
13	MORENO VELASQUEZ ALAN SANTIAGO											
14	NAVARRO MOOR AMPARO KATHERINE											
15	OSORIO TRIANA MARIA GABRIELA											
16	PENA BONILLA KEVIN SANTIAGO											
17	RODRIGUEZ BERGAÑO JENNIFER FERNAND											
18	ROMERO MUÑOZ FREDDY ALBERTO											
19	SARMIENTO RAMOS DIEGO FERNANDO											
20	TAPIERO MELENDEZ JHON FREDY											
21	ZAPATA DARYI ALEJANDRA											
22	ZUÑIGA SARMIENTO ZARICK CAROLINE											

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Extraer la información dada en el texto
2. compara, relaciona, clasifica y ordena ideas de un texto
3. deduce el significado de las palabras a partir del contexto del texto
4. Elabora mapas mentales
5. Organiza información del texto en gráficos
6. Elabora artículos de opinión, folletos y carteleras a partir de la lectura de un texto
7. Desarrolla la capacidad de síntesis para hacer resúmenes
8. Relaciona la información del texto con su propio contexto de manera
9. Responde correctamente a preguntas de nivel literal, inferencial y crítico.
10. Amplia información y desarrolla exposiciones
11. Desarrolla su capacidad de trabajo colaborativo y cooperativo en las

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Extraer la información dada en el texto
2. compara, relaciona, clasifica y ordena ideas de un texto
3. deduce el significado de las palabras a partir del contexto del texto
4. Elabora mapas mentales
5. Organiza información del texto en gráficos
6. Elabora artículos de opinión, folletos y carteleros a partir de la lectura de un texto
7. Desarrolla la capacidad de síntesis para hacer resúmenes
8. Relaciona la información del texto con su propio contexto de manera
9. Responde correctamente a preguntas de nivel literal, inferencial y crítico.
10. Amplia información y desarrolla exposiciones
11. Desarrolla su capacidad de trabajo colaborativo y cooperativo en las